

Trabajo Fin de Máster

**Escuela ensimismada y propuestas des-
escolarizantes. Pensar desde los márgenes las
arquitecturas rígidas y la capitalización de la
creatividad**

Self-absorbed school and deschooling. Thinking from
the margins rigid architectures and the capitalization of
creativity

Autor/es

Eva Ortín Garcés

Director/es

Victoria Pérez Royo

Facultad de Educación
2020

ÍNDICE

Introducción	5 - 7
Justificación teórica	7 - 16
Reflexión crítica	17 - 56
1. Útero mágico: estrategias que distancian un dentro/fuera de la escuela	17 - 26
1.1. Útero: un entorno seguro de aprendizaje	19 - 21
1.2. Magia: cómo la legislación educativa reforma pero no transforma los lugares seguros de aprendizaje	21 - 24
1.3. La rigidez que deriva del ejercicio de planificación de la escuela-útero	24 - 26
2. Build-ing: la forma en que la pre-concepción del espacio dificulta la re-definición de lo escolar	26 - 35
2.1. Reparación y restauración: estrategias que neutralizan la transformación crítica de la institución	28 - 30
2.2. La inmutabilidad arquitectónica de lo escolar	30 - 35
3. La magia de la diseñadora curricular: el sobrediseño de aprendizaje para lograr un currículo sin fisuras	35 - 43
3.1. La diseñadora curricular: la arquitectura como metáfora	36 - 38
3.2. La importancia del currículo en el aprendizaje escolarizado	38 - 39
3.3. Las estrategias de pre-visión en el diseño curricular	39 - 41
3.4. Algunas consecuencias del dúo (poco dinámico) aprendizaje-curriculo	41- 43
4. La innovación educativa como neutralización creativas en la escuela	43 - 56
4.1. La capitalización del poder disruptor de la creatividad	43 - 47
4.2. Traducciones escolares de la innovación educativa	47 - 51
4.3. La creatividad des-escolarizada. Una propuesta para regenerar vínculos con la escuela	51 - 56
Conclusión	57
Anexo	58 - 65
Bibliografía	66 - 68

INTRODUCCIÓN

Los discursos sobre la transformación de las instituciones educativas¹, como el del doctor y profesor Juan Freire, entienden que “la educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas” (Zemos98, 2012, p.71). Posiciones como las del grupo Zemos98 - al que pertenece-, articulan el concepto de educación «expandida» para referirse a la idea de que “la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y los procesos educativos formales” (Zemos98, 2012, p.71). Según estas narrativas la mayor parte de nuestro conocimiento y capacidades no se adquieren en el aula tradicional. La literatura especializada en la arquitectura escolar² viene a confirmar estas palabras con la transformación de los espacios destinados al aprendizaje: “los lugares del aprendizaje están cambiando y algunos y algunas analistas han argumentado que la primera línea del aprendizaje ya no es el aula sino el hogar – particularmente el dormitorio y el salón”³ (Burke y Grosvenor, 2008, p.160). La pregunta a la que nos arrojan estas propuestas es: ¿qué papel siguen jugando los centros educativos en las sociedades actuales? Este interrogante crucial, aunque excesivamente amplio, se reformulará aquí para poder atender algunos aspectos concretos: ¿En qué medida el aprendizaje sigue ligado a un espacio arquitectónicamente definido y curricularmente planificado? ¿Sobre qué supuestos se articulan estas definiciones homogeneizantes de «lo escolar»? ¿Entiende la práctica real de los institutos públicos que el aprendizaje sucede en muchos otros lugares no previstos institucionalmente para ello?

Los objetivos principales que persigue el presente trabajo serán, en primer lugar, cuestionar los modos en los que el aprendizaje sigue ligado a la escuela, entendida en sus dos acepciones, esto es, como espacio físico y arquitectónicamente definido, y como institución proveedora de aprendizaje. En segundo lugar, indagar en los motivos por los que las transformaciones a las que apuntaba Juan Freire quedan fuera de las instituciones regladas. Y finalmente, pensar modo en los que pueden abrirse -y se han abierto- vías de pensamiento *creativas* para acompañar la reflexión crítica sobre la institución con ejercicios que *regeneren* vínculos más honestos y empoderadores para los agentes implicados en ella (la comunidad comprometida en sus actividades). Por ello, consideramos la filosofía y el arte como actividades complementarias y pertinentes para abordar esta doble propuesta de cuestionar lo existente, para buscar modos contextualizados en los que proyectar lo imposible.

La presente investigación deriva del estudio de prácticas y modos de hacer contemporáneos ajenos a la institución, que en su desafío de re-pensar su rigidez y

¹ Juan Freire distinguirá entre dos posiciones posibles. Por un lado, los que piensan que es indisoluble el cambio y la destrucción de las instituciones actuales para su posterior reinvención. Por otro lado, los que aceptan una transformación gradual y contradictoria, que es por la que se decanta el biólogo.

² La arquitectura propia de los centros educativos y el diseño, proyección y construcción de sus espacios.

³ Traducción mía.

aislamiento –y a causa de ellos –, quedan relegados al *fuera* que los centros educativos demarcan arquitectónica y curricularmente. Así pues, el punto de partida de esta reflexión será, tomando como fuente la legislación española vigente y las investigaciones de expertos y expertas en pedagogía, algunos de los mecanismos por los que la escuela afianza la creencia de que el aprendizaje sucede exclusivamente vinculado a la enseñanza, en un determinado lugar y a través de formas pre-vistas o curriculares. Será con el término *lógicas escolarizantes* – basado en las lecturas del pedagogo Iván Illich – con el que nos referiremos a este conjunto de procesos con los que la institución refuerza este imaginario. Ahora bien, este análisis requerirá atender no solo al currículum público, es decir, aquello que la institución expresa explícitamente; sino también, al currículum oculto, con el que nos referimos a todos los valores, procedimientos y creencias que se transmiten de manera implícita.

En el primer capítulo, analizaremos algunos de estos procesos por los que el aprendizaje se escolariza y queda vinculado fundamentalmente a la escuela. En este caso, nos centraremos en aquellos que contribuyen al ensimismamiento de la institución y dificultan o neutralizan ciertas transformaciones que amenazan la seguridad amurallada con la que se crean entornos propicios para el aprendizaje. Para centrar la cuestión en una perspectiva más específica y situada nos fijaremos en los cambios metodológicos y curriculares que propone la LOMCE y las paradojas que subyacen bajo el intento de aplicarlos a la realidad de los centros educativos. A todas estas tentativas de introducir cambios en la institución las denominaremos lógicas des-escolarizantes, en tanto que tratan de subvertir alguno de estos *modos de hacer* escolarizados que construyen un imaginario del aprendizaje ligado a ciertos procesos y determinaciones espacio-temporales. Para constatar la afirmación previa sobre las tendencias del sistema educativo a *neutralizar o absorber*, comenzaremos en el capítulo segundo y tercero una indagación de los ejercicios de planificación y pre-visión que exige el acto educativo escolarizado. En el diálogo de ambos encontraremos vínculos comunes entre el profesorado como arquitectos y arquitectas y el currículum como arquitectura. Esto nos permitirá hacer patente la rigidez resultante de este sistema de trabajo. Tanto el análisis de la arquitectura escolar en el capítulo Build(*ing*), como el destinado a desentrañar «la magia» de la diseñadora curricular para lograr un currículum sin fisuras, apuntarán al sobre-diseño - la exhaustiva planificación fines-medios con la que se logra prever cualquier elemento de la puesta en marcha de este plan- como característica del acto educativo escolarizante. En este punto comenzarán a deducirse maneras concretas en las que todo lo anterior obstaculiza una relación dinámica entre el dentro-fuera de la institución que favorezca su transformación. Como mostraremos en el capítulo cuarto, la reciente capitalización de la creatividad que se usa en la concepción de innovación educativa será otro modo en los que la escuela neutraliza y canaliza nuevos proyectos que la puedan poner en cuestión. Ahora bien, del vaivén de definiciones de creatividad que ha acogido la legislación educativa se deducirá la politización e historicidad de este término, y con ello, la posibilidad de subvertir y des-escolarizar estas nuevas tendencias capitalizantes. Esta vía

propositiva del trabajo pondrá el acento en generar estrategias que no nieguen la institución, sino que busquen crear vínculos para *habitar* los espacios y procesos de la escuela en los que prevalezca el cuidado de la soberanía de los agentes implicados.

Para llevar a cabo esta tarea ha sido necesario recurrir a recursos y fuentes bibliográficas mucho más diversas que las usualmente empleadas en los trabajos de pedagogía, ampliando la investigación hacia la teoría del arte, la sociología, y la teoría de la arquitectura. De manera más precisa, debemos destacar la crítica institucional en las artes, un movimiento artístico que surgió de la insatisfacción con los modos de operar de la institución Arte, y las propuestas arquitectónicas que aglutinan desde historiografías contemporáneas sobre lo escolar (como la de Burke y Grosvenor en *School*), hasta los análisis sobre la ciudad del sociólogo Richard Sennett en su última obra publicada *Construir y habitar*. En este marco complejo, la ola de crítica institucional de los sesenta dirigida, no a la escuela, sino al museo, ha aportado muchas pistas sobre ciertas maneras en las que dirigir el análisis crítico – nos referimos aquí a la propuesta de trabajo de Brian O’Doherty – y en las que dinamizar instituciones en proceso de petrificación - pero sin abandonarlas como propondrá Illich desde la pedagogía. En el caso de Sennett, la propuesta arquitectónica para las ciudades contemporáneas caracterizadas por la mutabilidad y la diferencia, ha contribuido desde una doble perspectiva. Por un lado, ha brindado herramientas conceptuales y argumentos para lograr una mayor claridad y complejidad del análisis que se realiza sobre los efectos que derivan de un ejercicio de planificación prescriptivo y experto, con el que identificaremos la labor del docente como diseñadora curricular. Y por otro lado, ha proporcionado vías propositivas de trabajo que derivan de la teorización de un sistema de planificación abierta y seminal - diferente del prescriptivo que deriva del conocimiento y ejercicio único del experto o experta. Será esta propuesta para las nuevas ciudades la que nos permita pensar modos en los que regenerar la institución desde el habitar y las interacciones concretas con el espacio, tal y como concibe el sociólogo.

Así pues, dada la rigidez y aislamiento que concluimos de ciertos modos de hacer propios de la institución-escuela, adoptamos la posición de promover y proponer el pensamiento crítico para dinamizar procesos de autocritica en la institución que permitan mayor flexibilidad y adaptación de sus estructuras al vaivén de la vida y comunidad.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Como señalábamos en la introducción, el objetivo general es abordar una reflexión crítica y creativa sobre las lógicas escolarizantes –explícitas o implícitas – por las que la institución-escuela neutraliza y absorbe las prácticas que intentan dinamizar o conmover la frontera *dentro-fuera* por la que ésta determina un imaginario escolar del aprendizaje. Antes de abordar dicha reflexión vemos preciso justificar su pertinencia, aclarar la

posición desde la que se dirige, y las herramientas conceptuales y metodológicas que van a ser empleadas.

- Pertinencia de la investigación

La tesis de que el aprendizaje sucede exclusivamente en las escuelas ha sido una creencia extendida que, aunque siempre ha tenido detractores desde las llamadas pedagogías críticas⁴, ahora se vuelve *vitalmente* problemática. Una de las causas de ello es la supuesta democratización del conocimiento a partir de la integración de las nuevas tecnologías y el supuesto acceso universal que posibilita el abaratamiento de costes dada la homogeneización y producción en masa de sistemas. Rubén Díaz, investigador en comunicación, cultura y educación en el grupo de trabajo Zemos98 lanza las siguientes preguntas: “¿Y si la educación sucede en cualquier momento y cualquier lugar?” (2012, p.52) “¿Por qué estamos tan seguros de que aprendemos en la escuela, o de que la escuela es necesaria para aprender?” (2012, p.57).

Estas preguntas por los modos en los que sucede el aprendizaje y la escuela son tan complejas como urgentes. La actual crisis sanitaria a la que el Covid-19 ha sometido al conjunto del globo ha replanteado con más fuerza estas preguntas ya formuladas sobre la esencia del aprendizaje y la manera de hacerla extensible fuera de las aulas. Con más nerviosismo que nunca, los Gobiernos, comunidades educativas, pedagogos, psicólogos, periodistas... vuelven a preguntarse: ¿Qué caracteriza la experiencia de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo sucede?, y ¿dónde? Por primera vez, el aprendizaje se ha desligado forzosa y radicalmente del edificio-escuela y cuestiona la efectividad y necesidad de sus formas y métodos excluyentes y exclusivos. En un libro publicado en 2018 por Andrea De Pascual y David Lanau, ambos señalaban cómo las preguntas de la institución se centran actualmente en la eficacia de los procesos y resultados, sin atender a los supuestos y razones que se asumen en el cómo y el porqué de los mismos:

Ya no se reflexiona sobre la educación (pedagogía), sino sobre cómo enseñar de modo eficaz (didáctica). O, mejor dicho, esa tarea de “filosofar sobre educación” se ha dejado en manos de expertas y se ha desvinculado del quehacer docente: los filósofos filosofan, los teóricos de la educación postulan y las profesoras enseñan, aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué (Cary, 1999). (De Pascual y Lanau, 2018, posic.795)

Los titulares que han aparecido en la prensa desde que la pandemia global azota las bases de nuestra supuesta normalidad, apuntan a la necesidad de subvertir esta tendencia en

⁴ El término «pedagogías críticas» será utilizado de acuerdo al significado más amplio que deriva de la obra de María Acaso. Como indica en *Pedagogías Invisibles* (2018, posic.1073): “La pedagogía crítica es el lugar pedagógico desde el que se posicionan la mayoría de los docentes que cuestionan el sistema y que, con el paso del tiempo, se ha erigido como la posición de los educadores progresistas”; esta perspectiva, se añade a la referencia habitual a la corriente de pensamiento pedagógica y filosófica de la educación.

base a la eficiencia de la institución; la pedagogía o el *filosofar sobre la educación* se han vuelto una tarea necesaria que vuelve a implicar no solo las comunidades educativas, expertos y gobiernos, sino que atañe al conjunto de la sociedad. Sin embargo, la desesperada y esperada *vuelta a las aulas* –por parte de familias, profesorado y responsables públicos- y la complejidad de cambios que supone la adaptación a las nuevas normas de higiene, amenaza con paralizar algunas de las reflexiones más interesantes que ha propiciado esta experiencia excepcional. No obstante, al mismo tiempo, esta impaciencia por el regreso a la materialidad del aula desvela algunos de los supuestos que vamos a abordar en el apartado de reflexión crítica del presente trabajo, y que apuntan a diferentes modos en los que el aprendizaje sigue quedando ligado de manera casi excluyente al edificio-escuela –desatendiendo otros modos de acontecer del aprendizaje.

El 26 de mayo de 2020 el experto y maestro Francesco Tonucci concedía una tele-entrevista⁵ en la que decía: “los niños ahora han aprendido cosas de casa: cosas de la vida (la lavadora, lavavajillas, etc.) salvo porque estaban muy ocupados con tareas y clases online”. La afirmación es mucho más interesante que la crítica al exceso de tareas. El traslado del aprendizaje a los hogares no ha supuesto la des-escolarización del aprendizaje. Se han hecho grandes esfuerzos por reproducir los mecanismos por los que dentro del instituto se generaba el aprendizaje. Así pues, a pesar de que el Covid-19 nos haya liberado de las aulas, no ha logrado que nos desvinculemos de una experiencia diseñada de acuerdo a los supuestos sobre los que se entiende que el acto educativo logra enseñar a sus estudiantes, y en consecuencia, cualquier respuesta creativa a las nuevas circunstancias ha sido dificultada por exhaustiva planificación curricular que se había realizado a principio de curso. La caída del muro que separa la educación y la vida solo ha sido un espejismo - como apuntaba Tonucci; la institución crea institución. En las páginas siguientes aclararemos y argumentaremos esta afirmación tomada de las reflexiones de Iván Illich.

No obstante, a pesar del interés creciente que el Covid-19 ha vuelto a despertar sobre las preguntas que van a ir retomándose en la escritura de los capítulos siguientes, debemos subrayar que en ningún momento la intención es ofrecer respuestas a esta situación excepcional (todavía demasiado cercana), sino que nos situamos en un marco más amplio e independiente de interés que apunta a un conjunto de prácticas que ya estaban sucediendo en el afuera y adentro de la escuela. Por ello, el siguiente apartado intentará especificar mejor cuál es este marco más amplio que ha caracterizado las líneas de investigación y la forma de proceder en el apartado titulado y dedicado a la reflexión crítica.

- Art Thinking: pensar creativo

⁵ Acceso a la entrevista completa en: <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/05/26/francesco-tonucci-experto-italiano-en-infancia-la-cuarentena-no-hace-mas-que-dejar-al-descubierto-que-la-escuela-no-funciona/>.

Bajo el propósito de *pensar* de manera crítica algunos de los supuestos que operan en el sistema educativo y el imaginario escolarizado del aprendizaje, la reflexión encuentra puntos comunes con el desafío de volver a *filosofar* sobre la educación -al que apuntaban Lanau y De Pascual. Ahora bien, el marco concreto desde el que se acomete esta tarea requiere de una justificación más detenida.

Como anunciábamos en la introducción, la filosofía y el arte aparecen conectados en la propuesta doble de abordar una reflexión crítica y creativa. Sin embargo, esta conexión se realiza bajo una determinada manera de entender la actividad filosófica y artística que las hace valiosas para este objetivo. Foucault se pregunta: “pero ¿qué es la filosofía hoy [...] si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? (Foucault, 1987, p.8). Este ejercicio de *pensamiento* que acepta lo imposible y desconocido como parte de su actividad, encuentra lugares muy comunes con una forma determinada de entender el arte que Luis Camnitzer y María Acaso definen bajo la expresión *Art Thinking*. Con esta adjetivación artística del pensamiento, los artistas y profesores, proponen una vía de en la que se libera el arte de la *forma de hacer* a la que ha sido reducida por la Educación Artística escolarizada, y pretende reivindicarse como una *forma de pensar* compleja y creativa. Desde esta perspectiva, el arte se libera de las asignaturas concretas asociadas a esta especialidad y se pone al servicio del docente, alumnado, personal de servicio, etc. que quiera transformar la educación. Ambos reivindican el arte como un lugar vertebrador del acto educativo, y por consiguiente, un aliado fundamental para re-pensar y re-generar modos de hacer más honestos en la institución. Ahora bien, lo característico de esta vía de trabajo será intentar pensar lo no pensado a través de la liberación de la imaginación de los caminos transitados por el pensamiento disciplinario tradicional empleado por las escuelas. Más bien, se trata de re-pensar la escuela entendiendo el arte y la filosofía como actividades complementarias para esta indagación. La razón principal es que para el *arthinker* “el dominio de las técnicas artísticas no es nuestra principal competencia, sino la creación de conocimiento crítico a través de metodologías de corte artístico” (Acaso, 2017, p. 98). Es por ello, por lo que se consideran «intelectuales transformativos» y su objetivo es muy próximo al nuestro.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de *filosofar sobre la educación* queda vinculado a una re-definición del arte en la escuela, de modo que éste, aporte no solo propuestas metodológicas creativas para aplicar al aula, sino que principalmente, funcione transversalmente como estrategia para renovar las metodologías, procedimientos de aprendizaje, espacios y vínculos con la institución. En este sentido, es preciso nombrar algunos de los principios metodológicos - que hemos deducido o directamente extraído de algunas de las múltiples definiciones de *Art thinking*-, sobre los que se ha dirigido la investigación y se busca regenerar procesos des-escolarizantes en la institución:

Pensamiento divergente – Art thinking

“Asumir el pensamiento como problema y no como solución nos adentra en la producción de un tipo de conocimiento que podemos denominar divergente, es decir, que se desarrolla en múltiples líneas de fuga” (Acaso, 2017, p.113). Frente *Art Making*, que reduce la potencia del arte exclusivamente a la producción artística, Art Thinking se propone como un término para hacer referencia a una forma de pensamiento creativo y diferente al espectro asumido tradicionalmente por la institución, y que podemos denominar en su mayoría predominante como lógico-rationales. Esta forma de reflexión abre un espacio a la exploración de preguntas no-previstas de las que se espera un número infinito de respuestas, o la ausencia de todas ellas.

Aprender a cuestionar

El art thinking encuentra resonancias y objetivos comunes con el *Critical thinking*. El arte en tanto que práctica de pensamiento refuerza nuestros mecanismos para aprender a cuestionar. Ofrece por ello un equipamiento teórico-práctico desde el que interpelar los asentamientos de la verdad y desplegar las capacidades críticas en las actividades vitales y cotidianas. Como bien señala Marina Garcés:

El desafío de toda apuesta educativa hoy es dar(nos) que pensar. [...] El gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para pensar. [...] Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no lo sabemos) afecta a nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otro (Garcés, 2013, p.92).

Hackeo como detonante del pensamiento

A pesar de las numerosas conceptualizaciones que se han hecho de este término, coincidimos en emplearlo como Francisco García Triviño propone en “El fantasma de lo común. Errores que desvelan posiciones arquitectónicas”⁶. El hacker es un *usuario activista* que en interacción con el objeto preestablecido y preconcebido por el/la arquitecto/a es capaz de “cambiar la política de uso que se tenía preconfigurada, [...] de redefinir arquitectura” (García, 2015, p.188) tomando el control sobre las derivas futuras que puedan jugarse entre la forma y función de los edificios. Ampliando la aplicación del concepto, el hackeo aparece en este texto como aquellas estrategias que intentan detonar el uso cotidiano de las infraestructuras espaciales y curriculares para provocar la reflexión sobre los usos pre-concebidos y tomar el control sobre las posibles derivas futuras de nuestro aprendizaje.

⁶ Artículo recogido en En Quesada, F. (Ed.), *Comunidad. Común. Comuna*. (pp. 187-207). Madrid: Ediciones Asimétricas.

Aprendizaje de lo desconocido

Frente a lo conocido y el ensayo de preguntas con respuesta, se prioriza la exploración del misterio. Luis Camnitzer define el arte como una “metadisciplina que alude a lo desconocido y al descubrimiento, a aquello que despierta la curiosidad y el aprendizaje no puede ser guiado porque nunca ha habido un aprendizaje igual” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.346). Así, se abre un espacio propicio para la investigación en la que se busca abrir nuevos horizontes y negociar significados, es decir, repensar el mapa de lo posible y los límites de lo considerado como posible.

Conexionismo liberado(r)

Sin embargo, aprender lo desconocido no debe asimilarse a la actividad del genio romántico que alcanza la trascendencia de la verdad platónica a través del don, la genialidad y originalidad. No se trata de pensar lo que nadie ha pensado como nunca nadie lo pensó, sino de formular nuestras propias respuestas a través del conexionismo libre y liberador de ideas que re-inventa formulaciones de nuestra cotidianidad en combinaciones infinitas. Estamos de acuerdo con que “[..] hoy resulta especialmente importante para que entendamos que lo fundamental, en el siglo XXI, es aprender a copiar, aprender a desarrollar ideas nuevas a partir de otras, aprender a inspirarnos y entender la fuente de inspiración como parte de lo creado” (Acaso, 2017, p.89).

Desbaratar la creatividad

Bajo estos principios, la idea de creatividad que se encuentra en la base de esta investigación busca alejarse de los valores trascendentes románticos y la capitalización de esta actividad bajo el término innovación con la que ha sido reformulada como mercancía. La estrategia de situar la creatividad anti-escolarizante en el centro, se debe a que el objetivo principal del presente trabajo implica re-pensar y re-generar modos alternativos de ser y hacer en la institución por parte de la comunidad implicada en sus actividades. Y, este objetivo, quiere lograrse con la construcción conjunta de conocimiento que permite la conexión libre y la referencia de ideas y autores –que caracteriza nuestra re-definición de la creatividad.

Aprender EN proceso

“El verdadero aprendizaje no tiene meta porque no tiene final. O si acaso, la meta sería dejar el camino libre para aprender otra cosa; quitarse de en medio la meta, en una palabra, y poner de manifiesto que la pura voluntad de aprender es la que se motiva a sí misma”

(Valcárcel, 2018, p.15). Como guardián de la creatividad anti-escolarizante⁷, coincidimos con Valcárcel Medina en privilegiar el aprendizaje en proceso. Se apuesta por la reformulación de intereses que no paralizan la investigación en una conclusión o en un saber sobre la cuestión, sino abren nuevas preguntas consonantes o disonantes que muevan el aprendizaje. Este planteamiento conecta con el movimiento metafórico del levantamiento y desmantelamiento de andamiajes para la construcción de un edificio con el que Corita Kent compara la construcción de pensamiento creativo. Frente al imaginario común que identifica la creatividad con la ausencia de condicionantes, la profesora entiende que esta tarea requiere de la configuración de una estructura o guía que detone el pensamiento; ahora bien, ésta requiere de flexibilidad suficiente para poder reconfigurarse en cualquier momento que el proyecto lo demande:

Las estructuras son restricciones, una manera de limitar. Todo lo que se puede construir a partir de restricciones y estructuras es casi ilimitado. Las estructuras te obligan a abrir la mente y a ver cosas dentro de sus límites, cosas que podrías haber pasado por alto si hubieras tenido ‘libertad’ para transitar por el mundo o hacer cualquier cosa a tu capricho (Kent y Steward, 2019, p.78).

Pensamiento empoderado

Los principios metodológicos previos intentan buscar y ejercitar “herramientas para que las personas se cuestionen y desmitifiquen, exploren nuevas fronteras de su conocimiento y vean como esas fronteras pueden moverse un poco más allá de donde están” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.966). Se trata de un saber problematizado de la cotidianeidad que nos empodere a buscar sistemas alternativos, propios, significativos y adecuados a las cuestiones que se plantean relevantes en el aquí y ahora. Desde esta perspectiva de trabajo, también es importante entender este proceso como un lugar con efectos sociales y políticos a través de la transformación del sujeto implicado en el proceso de cuestionamiento y búsqueda, y en consecuencia, la transformación de las realidades sociales de éstos. Resulta esencial el trabajo de la autoestima y la motivación del sujeto como investigador válido.

In-disciplina

Se propone al mismo tiempo como una actitud y como un posicionamiento pedagógico. Como actitud, retoma la propuesta de Lanau y De Pascual en *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)* con la que se llama a la desobediencia o rebeldía

⁷ Esta afirmación se deduce de la conferencia del artista Isidoro Valcárcel Medina recogida en *Espíritu de aprendiz y otros escritos* (2018), bajo el mismo título. En ella comienza diciendo: “Así que me ocupo de no traicionar mi capacidad creativa. Lo que pasa es que a esa postura se le llama arte en los catálogos educativos...; sobre la base de ese nombre se crean escuelas...; y cobijados bajo ese concepto se levantan frondosas teorías y edificios de exhibición” (2018, p.14).

reflexionada; es decir, aquella en la que primero se ha contemplado “cuál es el motivo [...], qué grado de ilicitud es necesario y de qué manera es factible aplicarlo en el sistema educativo” (2018, posic.856). Se entiende la práctica educativa (desde cualquier dimensión) como el lugar para desafiar el orden establecido y en consecuencia, que “‘educación’ y ‘revolución’ [sean] dos términos que deberíamos asociar directamente” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.238).

Por otro lado, se entiende como un posicionamiento pedagógico de desobediencia a todos los presupuestos implícitos en la división del aprendizaje en disciplinas y la remisión de sus objetivos al logro de la autonomía como gestión de comportamiento⁸.

Autodidactismo

El fin último de la investigación es por lo tanto, el autodidactismo entendido de la manera siguiente:

Este consiste en identificar los misterios de lo desconocido, demitificarlos y superarlos para entonces enfrentar los nuevos misterios. Los mismo que en el arte, se trata de conocer, desconocer y reconocer. Es un trabajo continuo que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo (Lanau y López, 2017, p. 22).

La formulación de este último principio metodológico aclara el objetivo del presente trabajo: intentar dinamizar los procesos de des-escolarización que conmuevan las tendencias a la rigidez e ensimismamiento que los neutralizan, a través de los principios del *Art Thinking*.

- Herramientas conceptuales

Finalmente, creemos preciso profundizar más en algunos conceptos que, aunque ya han sido introducidos, van a tener un peso fundamental en la reflexión ulterior. Bajo este propósito, podremos también ahondar en la justificación de la selección bibliográfica que dista de las referencias esperables en una reflexión sobre educación, pero que han resultado centrales en el trabajo de investigación, crítica y creación que proponemos.

La investigación realizada ha tratado de explorar algunos modos y estrategias para hackear los usos cotidianos de la institución y la tendencia a la rigidez y ensimismamiento de sus estructuras. En este punto, tanto las prácticas contemporáneas que se están realizando desde los márgenes externos de la institución, como los envites de la crítica institucional del mundo del arte en los sesenta, han sido determinantes en el análisis de la cuestión y en la invención de respuestas regenerativas. Respecto a este

⁸ Idea que se desarrollará en el capítulo tercero titulado “La magia de la diseñadora curricular: el sobrediseño del aprendizaje para lograr un currículo sin fisuras”.

último marco de trabajo, nos apoyaremos principalmente en las propuestas de Allan Kaprow, quien lamentaba la separación arte y vida promovida por la institucionalización del arte y dedicó su carrera a crear estrategias que dinamizaran y reunieran esta relación dialéctica. Con el prefijo *anti*-arte el artista se refería a maneras en el que éste quede “introducido astuta y agresivamente en el mundo del arte para poner en crisis los valores convencionales y provocar respuestas éticas y/o estéticas positivas” (Kaprow, 2007, p.17). En este caso, retomaremos este prefijo para crear la herramienta de análisis que denominamos «anti-escolarización». Con ella, haremos referencia a las propuestas de hackeo que se van dibujando en el apartado de reflexión crítica y que intentan situar a la institución en un lugar incómodo en el que enfrente la reflexión constante y dinámica sobre su forma y función en la inherente tensión dentro-fuera a la que debe responder. Estas tentativas de anti-escolarización son el germen de la propuesta regenerativa que intentan poner en crisis los valores convencionales, forzar el pensamiento y crítico y movilizar la institución volviendo a resituar el arte y la creatividad como el espacio propicio desde el que ampliar el mapa de lo que se concibe como posible.

El punto de partida es el diálogo con las tesis de Iván Illich en la *Sociedad Desescolarizada*. Así pues, ponemos la atención en la escuela como «recinto sagrado» del aprendizaje, de lo académico y pedagógico, y se trata de atender a las lógicas escolarizantes por las que se reafirma este espacio aurático de la enseñanza-aprendizaje. El término escolarización, hará referencia a ciertas tendencias por las que el sistema escolar monopoliza la distribución de conocimiento y lo encierra en la institución-escuela entendida como “proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige la asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio” (Illich, 1978, p.17). Ahora bien, para atender a algunas de las cuestiones que las investigaciones pedagógicas recientes están poniendo en relieve, bajo este término reuniremos también la escuela en tanto que edificio proyectado y construido como lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos. Tanto la dimensión ritual señalada por Illich como la arquitectónica y espacial a la que apuntan referencias más actuales, encuentra pistas en las embestidas que la crítica institucional en los años sesenta dirigió a la institución museo. En estos trabajos encontramos referencias de empresas teórico-prácticas que intentaron localizar las lógicas institucionalizantes que *museizaban* la experiencia estética. A pesar de las innumerables referencias bibliográficas que podrían escogerse el empleo similar de conceptos nos lleva a decantarnos por la propuesta de Allan Kaprow. La razón es que ingeniosamente en 1971 –solamente un año más tarde que Illich – publica *La educación del desartista* para intentar dinamizar la institución Arte. Para él, el arte-arte –o el arte institucionalizado - “asume, de manera encubierta, poseer una cierta rareza espiritual, desempeñar una función superior. [...] Se trata de algo innovador, supuesto, pero principalmente en términos de una tradición de movimientos y referencias profesionalizadas: el arte engendra arte” (Kaprow, 2007, p. 20). Esta rareza espiritual profesionalizada que encierra la institución y asegura la supervivencia de las categorías que operan bajo la mayúscula del Arte (Obra, Artista, Museo, Don, Originalidad, etc.), es la misma que Illich detecta en la escuela, y

logra encerrar los procesos de aprendizaje en la enseñanza curricular. Así pues, en consonancia con las perspectivas de ambos, con el concepto escolarización trataremos de abordar los modos en los que la institución engendra institución; dicho de otra manera, con los que a pesar de las transformaciones constantes que ha sufrido los conceptos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la historia reciente, y todavía hoy, se entienda la escuela como el lugar privilegiado y exclusivo para la experiencia del aprendizaje. A estas iniciativas transformadoras o cambios introducidos en la institución nos referimos con el término «lógicas des-escolarizadoras»— re-definiendo la propuesta de Illich. Para lograr esta re-conceptualización lo complementaremos con las dimensiones a las que Gerard Vilar apunta con el término «des-artización».

En primer lugar, el pedagogo austriaco utiliza este término para referirse a ciertas estrategias con las que invertir las lógicas y tendencias por medio de las cuales la escuela “aparta las cosas de su uso cotidiano al rotularlas como instrumentos educativos” (Illich, 1978, p. 47) y separa el aprendizaje de la vida. Para comprender por qué nos parece interesante complementarlo con los análisis de Vilar, debemos saber que éste ofrece un marco de trabajo más amplio a través del concepto «des-artización» - tomado de T.W.Adorno. Frente a las teorías de arte dominantes en la segunda mitad del siglo XX, asustadas por el “todo vale” y que entendían las prácticas artísticas más arriesgadas desde la mera provocación, Vilar plantea que una cualidad propia del arte contemporáneo, inherente a su naturaleza, es el proceso de desartización. Con ello se refiere a que el arte se pone continuamente en cuestión a sí mismo, aunque paradójicamente, sigue siendo arte. De estos planteamientos situados en la teoría del arte contemporáneo retomamos esta perspectiva más amplia de análisis que permite reflexionar sobre las diferentes re-definiciones legislativas (y, por consiguiente, institucionales) que ha sufrido la educación en el contexto español desde la Ley Moyano (1857) hasta la actual - la LOMCE vigente desde 2013. Y que sin embargo, sigue definiendo un aprendizaje escolarizado en sus aulas y procedimientos. Dicho de otro modo, a pesar del baile en constante cambio de pareja que dibujan las siglas de las diferentes leyes educativas, las re-definiciones contextuales que proponen con este movimiento dejan intactas las estructuras de manera que estas transformaciones quedan neutralizadas.

Una de las estrategias más interesantes de neutralización de estas propuestas des-escolarizadoras es justamente la escolarización de la creatividad. En la LOMCE este concepto aparece re-definido como innovación y ligado a las transformaciones del capitalismo, que requiere de personas que se manejen en la incertidumbre y que sepan producir en ella. Lo que esconde este giro creativo que ha liberado el término de las manualidades de la clase de plástica es la fuerte politización y control al que ha sido sometida la creatividad, y que se debe en gran parte al poder desestabilizador y disruptivo sobre los órdenes establecidos; y el poder emancipador en la búsqueda y creación de sistemas alternativos. Esta última estrategia de la legislación educativa remarca las tendencias constantes de la institución para neutralizar los elementos disonantes que

puedan ponerla en cuestión o conmovérsela haciendo que la escuela genere escuela en un movimiento constante.

REFLEXIÓN CRÍTICA

1. ÚTERO MÁGICO: ESTRATEGIAS QUE DISTANCIAN UN DENTRO/FUERA DE LA ESCUELA

La figura del diseñador/a de espacios y la del diseñador/a curricular quedan conectadas bajo una cierta definición de *lo escolar*. Ésta se articula bajo lo que denominaremos un currículum público – aquello que la institución transmite explícitamente sobre lo que debe ser – y uno oculto que comunica implícitamente. En consecuencia, la escuela requiere de un ejercicio de planificación exhaustivo en el que debe atenderse a las prescripciones explícitas e implícitas de y sobre la institución que regula en términos espaciales y curriculares lo que en ella acontece. El fin último es potenciar el aprendizaje del alumnado en estos lugares. Por todo ello, la escuela desarrolla una tendencia a la rigidez que puede llegar a neutralizar las tentativas de cambio que tratan de abrirla, proporcionando entornos exclusivos de aprendizaje. Este primer capítulo lo dedicaremos a indagar las lógicas escolares que proporcionan este ensimismamiento de la institución a través de la útil metáfora con la que Illich entiende la escuela como un «útero mágico».

La profesora de la asignatura Sociedad, Familia y Procesos del Máster de Formación del Profesorado comparaba la escuela con una gran caja de zapatos transparente. Con esta metáfora pretendía definirla como un agente, al mismo tiempo, de transformación y reproducción de los contextos socio-culturales donde se ubican. La pecera con techo de cristal permitía imaginar un doble movimiento de refracción con el que introducía visualmente las diferencias entre las que llamaba teorías de la reproducción y de la transformación. Según las primeras, la institución era entendida como una estructura constrictiva y adaptativa de la sociedad, y las segundas, como agente de transformación y actuación en los márgenes de maniobra que permiten la resistencia y la creación cultural. El elemento común que nunca desaparecía en sus explicaciones era la presuposición de la caja. Se daba por hecho el acto educativo como una experiencia diferente a la vida en sociedad, y por consiguiente, se partía del supuesto de un dentro-fuera que simbolizaba el edificio-escuela como frontera entre los lugares del aprendizaje y la vida.

En 1970 el pedagogo y ensayista Iván Illich ya formulaba esta distinción como condición de posibilidad del saber institucionalizado o escolarizado:

La existencia misma de las escuelas obligatorias divide cualquier sociedad en dos ámbitos: ciertos lapsos, procesos, tratamientos y profesiones son “académicos” y

“pedagógicos”, y otros no los son. Así, el poder de la escuela para dividir la realidad social no conoce límites: la educación se hace no terrenal, en tanto que el mundo se hace no educacional (Illich, 1978, p.15).

Bajo este trazado fronterizo, los institutos aparecen como «recintos sagrados» cuya sacralidad se afianza por medio de mecanismos y lógicas escolarizantes con las que el proceso de enseñanza-aprendizaje queda atrapado en sus muros, procesos y métodos. Para el autor, a través de este mismo ejercicio el individuo se vuelve dependiente de este saber institucionalizado que favorece la escolarización de la sociedad⁹. Ambos movimientos aparecen en su obra reunidos bajo el concepto «currículum oculto». Las condiciones materiales de esta investigación nos limita a abordar únicamente la primera tendencia señalada por Illich por la que el aprendizaje queda vinculado a la escuela. Para evitar confusiones, introduciremos la definición de este término que hace María Acaso¹⁰. Con él, la profesora e investigadora especializada en el área de Educación Artística “hace referencia a toda aquella información no explícita que recibimos en los contextos educativos formales” (Acaso, 2013, p.247). Estos nuevos matices que señala esta definición complejiza y enriquece esta herramienta de análisis. Como ella indica:

Poco a poco se fue formalizando en mi cabeza la idea de que existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula y en el resto de contextos donde el aprendizaje sucede (Acaso, 2018, posic.46).

Desde esta perspectiva, el análisis va más allá de la inmaterialidad de los rituales celebrados en los centros educativos a los que señalaba el austriaco, y atiende a su vez, a los elementos materiales cuya invisibilidad deriva del uso cotidiano y la asunción acrítica de los presupuestos que legitiman su presencia en estos *lugares sagrados*. Ahora bien, esta visibilidad e invisibilidad se aplicará en esta investigación crítica a dos dimensiones de la escuela a las que apuntan complementariamente, Acaso e Illich: la ritual o curricular y la espacial o arquitectónica. Con ellas el aprendizaje queda ligado a una sola manera de aprender, a un solo lugar, en vez de desplegar la potencia de las muchas formas de aprender y los muchos lugares en los que aprendemos y que podrían enriquecer sustancialmente las pedagogías escolares. En este primer acercamiento, veremos cómo ciertos mecanismos escolarizantes trazan esa división maniquea entre dentro-fuera con la

⁹ Illich usa la expresión «currículum oculto o escondido» para referirse al hecho ceremonial o ritual de la escolarización que sirve según sus palabras “como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres” (Illich, 1978, p.20). Por ello, la idea de currículum oculto aparece ligada al mito del consumo sin fin como iniciación a las lógicas de consumo capitalistas en términos institucionales y de mercado. Sin embargo, esta idea abre perspectivas que exceden los objetivos del presente trabajo.

¹⁰ María Acaso relabora el concepto de Jurjo Torres en *El currículum oculto*; quien al mismo tiempo, recupera la propuesta de Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas*.

que estos lugares sacralizan sus métodos y arquitecturas, y convierten la escuela en esa caja transparente a la que Illich se refiere como «útero mágico».

En su marco de análisis, “el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta” (Illich, 1978, p.20). Los centros educativos recrearían el lugar seguro que constituye el útero materno para el niño que, paradójicamente, abstraído de la vida, se prepara físicamente para ella. Así, “la asistencia a clase saca a los niños del mundo cotidiano de la cultura occidental y les sumerge en un ambiente mucho más primitivo, mágico y mortalmente serio” (Illich, 1978, p.20); que permite separar a los menores de las normas de la realidad ordinaria a través de la obligatoriedad de su asistencia a este territorio mágico con normas propias. Lo que vamos a explorar aquí es a dónde nos puede llevar el análisis de Illich si se atiende al doble juego metafórico que permite la formulación unitaria del austriaco en la suma de útero, como refugio, y la magia como elemento envolvente de ese lugar seguro. Los especialistas en arquitectura educativa Ian Grosvenor y Catherine Burke apoyan la necesidad de este doble análisis con las siguientes palabras:

Sea cual sea la organización local, la escuela de masas institucionaliza la separación de los niños y niñas de la sociedad. La escuela era un espacio universal específicamente diseñado para todas las niñas y niños. Era un espacio en el que el profesorado desarrollaba su rol profesional, educando y disciplinando a los/las jóvenes. El control estaba en los edificios, en el espacio creado y en contenido material del espacio –mobiliario y equipamiento. Bajo la influencia de la arquitectura de la escuela el niño y niña era transformado en un/una estudiante, en un sujeto de la cultura escolar¹¹ (Burke y Grosvenor, 2008, p.65).

1.1. ÚTERO: UN ENTORNO SEGURO DE APRENDIZAJE

La primera vía de análisis que abordamos en este apartado señala algunas de las estrategias espaciales y arquitectónicas por las que la institución sustrae el aprendizaje de la vida y lo escolariza, ligándolo a estos lugares que nuestras sociedades privilegian para la experiencia educativa. Esta propuesta de trabajo está inspirada en la formulación del *Cubo Blanco* de Brian O'Doherty con el que el crítico de arte cuestiona la supuesta neutralidad del color blanco y la forma cúbica de las galerías modernas para desvelar los mecanismos que construían estas instituciones según “leyes tan rigurosas como las que se aplicaban a la construcción de una iglesia medieval” (O'Doherty, 2011, p. 21). La conexión de esta perspectiva de trabajo con la que pretendemos realizar a continuación, no solo deriva de la metáfora de la sacralización, de la frontera que la autonomía del arte o el aprendizaje debe trazar sobre la vida, sino principalmente, porque legitima la sospecha sobre la arquitectónica y diseño de los espacios educativos como elementos que



¹¹ Traducido por mí.

influyen, interaccionan y determinan la experiencia y actividad que se lleva a cabo en una determinada distribución del espacio.

En nombre de la seguridad, las entradas de los institutos se rodean de vallas y verjas que protegen y separan el orden de la comunidad educativa de la marabunta local. Para acceder a estos territorios del aprendizaje, debemos primero atravesar este muro; y tras esta primera incursión, accederemos probablemente a un espacio híbrido –que a veces coincide con el patio del recreo¹² - donde se distingue una puerta principal para acceder al edificio en el que se genera el conocimiento. Recuerdo que en los dos institutos en los que cursé la E.S.O. y el bachillerato, esta segunda puerta de entrada era tan pesada que debías lanzarla con todas tus fuerzas y pasar corriendo para que no te golpeará con ese sonido seco de efecto al vacío que impide abrir el congelador dos veces seguidas para que no se pierda el frío. Recrear la seguridad que el bebé siente en el útero de la madre ha supuesto sustraer todos los peligros que conlleva la interacción libre con la vida. Para ello, otra de las estrategia es la de procurar una distribución espacial interior que no tenga nada que ver con la organización de la vida que ocurre afuera: mesas y sillas incómodas, colores apagados y sufridos, los azulejos que nadie colocaría en su salón se extienden por lugares insospechados, cuartos de baño sin papel, sin espejos y puertas que no cierran, mientras que el resto de habitáculos permanecen cerrados, ventanas con persianas bajas y sin cortinas...; la disposición de estos edificios procura una experiencia del espacio que dista de las interacciones cotidianas con los lugares que habitamos. Esta planificación repetida en muchos de los centros educativos públicos, se justifica en una manera de proteger y potenciar la experiencia educativa a partir no solo de muros, vallas y puertas pesadas, sino también de elementos que se han vuelto invisibles en nuestro tránsito continuo por estos espacios y que evidencian la importancia de lo que hemos denominado el currículum oculto de la institución.

Así pues, aunque arquitectos y administraciones intenten priorizar el aprendizaje del estudiantado y la enseñanza de profesorado, la lejanía o exclusividad es una consecuencia que parece necesaria para encerrar el acto pedagógico dentro de las paredes amuralladas del colegio. Estos espacios se conciben para que sean ocupados por el tránsito de personas reunidas de acuerdo a una actividad común, pero no para ser habitados o transformados por estos/estas transeúntes. Se sirven con este fin de la planificación de dinámicas y mecanismos arquitectónicos y espaciales que son difíciles de reproducir fuera de la misma y que hemos denominado mecanismos escolarizantes. Al igual que el “espacio gueto”, “recinto de supervivencia”, “cámara mágica” con la que O’Doherty define la galería moderna, entendemos que la autonomía del aprendizaje-escolarizado y por consiguiente, de la escuela, parte de habilitar una espacio-dentro diferenciado. Ahora bien, el conjunto

¹² Esta afirmación se sustenta en el uso cotidiano del patio para actividades de recreo o en su defecto, de educación física siempre que el buen tiempo lo permita, y para practicar ciertos deportes. Sin embargo, somos conscientes de ciertas líneas de investigación en las que se analiza la distribución espacial de estos lugares como una zona más destinada al proceso de enseñanza-aprendizaje para los alumnos y alumnas. No nos ocupamos de ellas porque suelen trabajar en los edificios dedicados a las etapas de educación infantil y primaria.

de decisiones, razones y valores que puedan justificar la proyección de estos territorios diferenciados, generan un efecto de ensimismamiento de la institución. Dicho de otra manera, re-crean un espacio aurático en el que la experiencia que proporcionan queda vinculado a un aquí y ahora situado espaciotemporalmente, que preserva así la autenticidad e irreproductibilidad de la misma. En este sentido, aunque pretenden un acceso democrático al saber, preservan éste de su democratización. La escuela, que desde el siglo XIX fue concebida para atender al aprendizaje de las masas, actúa bajo ciertos mecanismos que mantienen *encerradas* sus formas y funciones. Esta paradoja a la que señala la tensión dentro-fuera con la escuela define su lugar en la sociedad, va a ser abordada más en profundidad en el apartado siguiente. El objetivo principal en éste será mostrar algunas dimensiones problemáticas que derivan del ineludible vínculo con el entorno (nos referimos aquí al contexto socio-económico, cultural y político) y las lógicas por las que la institución escolariza el aprendizaje.

1.2. MAGIA: CÓMO LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA REFORMA PERO NO TRANSFORMA LOS ENTORNOS SEGUROS DE APRENDIZAJE

Las paradojas que derivan del ineludible vínculo de la escuela con su contexto, permiten abordar con mayor complejidad algunos de los modos en los que la institución neutraliza sin dificultad las propuestas que pretenden conmovérla. Por esta razón, estudiaremos cómo el sistema educativo español ha neutralizado ciertas transformaciones contempladas en la legislación y contexto de la LODE-LOMCE, absorbiendo los efectos des-escolarizadores que pretendían. Con ello, apuntaremos a un análisis posterior de las estructuras que provocan la rigidez de la institución ante la mutabilidad de la vida y sus demandas.

Muy pocas veces la comunidad local o agentes externos a la comunidad educativa aparecen en la institución como generadores de conocimiento. La vida apenas se interna en los institutos, y cuando lo hace, debe atender a un proceso burocrático, además de tener que alegar alguna razón curricularmente justificada para hacerlo; es más, aun cuando consigue internarse, las lógicas escolarizantes que protegen bajo muros los procesos de enseñanza-aprendizaje vuelven a trabajar para preservar el aura que recubre esta experiencia que solo puede suceder en el lugar sagrado de mano de los/as profesores/as - o como dirá Illich, los sacerdotes o sacerdotisas seculares. Cualquier experiencia que facilita algún agente externo suele conocerse con el término coloquial «charla». Éstas suelen reproducir los mecanismos que emplea el profesorado para explicar los contenidos que, en cambio, sí están contemplados por la legislación autonómica. Tanto es así, que emplean la exposición magistral e incluso la ya clásica presentación Power Point para adecuarse a los procesos en los que la institución entiende que sucede el aprendizaje. Sin embargo, esto es solo un simulacro y los alumnos y alumnas lo saben. Incontables veces estas charlas se han visto forzadas a vincularse a un redacción para que se tomara *en serio*. Lo que evidencia esta experiencia extensible a prácticamente cualquier instituto público,

es que la institución opera sobre un dentro-fuera diferenciado, que no solo se manifiesta arquitectónicamente, sino también en rituales o experiencias «mágicas» que posibilitan ciertas estructuras por las que se entiende que el aprendizaje acontece.

No podemos dejar de conceder –como señalan Burke y Grosvenor – que en los primeros años del siglo XXI, “la comunidad ha sido durante mucho tiempo un factor a considerar en la relación entre la vida interna del colegio y su localidad social inmediata”¹³ (Burke y Grosvenor, 2008, p.179). La vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) prevé que cuando el alumno o alumna de secundaria termine esta etapa haya adquirido los “valores comunitarios de una sociedad plural” y se hayan preparado para “el ejercicio de la ciudadanía democrática”¹⁴. La complejidad para lograrlo es evidente en un sistema en el que la comunidad es «educativa», es decir, una ficción que imita pero nunca se confunde con la vida comunitaria del afuera. Así pues, la pregunta que se debe realizar el profesorado es cómo lograr que los participantes implicados en este asilamiento preparatorio para la vida en comunidad hayan adquirido las habilidades para manejarse en ella de manera consciente y responsable tras este periodo. La dificultad que supone concluir una respuesta, encuentra alivio en las promesas pre-concebidas de expertos/expertas y por consiguiente, legislaciones, que suelen coincidir en las aparentemente *novedosas e innovadoras* metodologías activas. El problema que deriva del sobre-diseño de éstas –como veremos más ampliamente en el tercer y cuarto capítulo – no logra satisfacer las definiciones de ciudadanía creativa en las que debe convertirse el estudiantado si quiere sobrevivir a la incertidumbre -que según la LOMCE- caracteriza y caracterizará las sociedades del presente y del futuro. Además, estas tendencias pedagógicas que se articulan bajo una re-conceptualización de la adolescencia y demandan nuevos principios y métodos para que acontezca el aprendizaje no encuentran traducciones espaciales y curriculares que favorezcan su implementación. Los especialistas de *School* están de acuerdo en que “la noción de que los niños y niñas son agentes con poder para construir sus mundos sociales está influyendo en la interpretación de la educación que pone en el centro a las niñas”¹⁵ (Burke y Grosvenor, 2008, p.167); pero también en que “aunque los valores democráticos de libertad de expresión, derechos y responsabilidades y las facultades críticas y creativas que se les asocian son celebradas en el currículo emergente, no está claro cómo estos valores pueden ser traducidos en el ambiente construido”¹⁶ (Burke y Grosvenor, 2008, p.188). Algunos títulos de la literatura apuestan por la co-construcción de la institución (arquitectónica y administrativamente) por la comunidad local y educativa como una de las maneras en las que el espacio se reconcilie con las nuevas demandas curriculares. La realidad es que los proyectos que se están desarrollando en esta dirección se realizan en su mayoría, al margen de los centros dedicados a la educación reglada. España, en este sentido, cuenta con característica



¹³ Traducido por mí.

¹⁴ Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

¹⁵ Traducido por mí.

¹⁶ Traducido por mí.

históricas determinantes para entender las derivas que puede tomar la exploración de esta cuestión en el marco legislativo y contextual del país. Por un lado, está el atraso que supuso el franquismo en los años en los que Europa se renovaba; y por otro lado, las políticas educativas neoliberales durante la democracia.

Según la historiografía de Burke y Grosvenor, los años de mayor experimentación y reconstrucción democrática en las escuelas de Europa -facilitados por la destrucción de la Segunda Guerra Mundial-, coinciden temporalmente con el régimen franquista en España. Como señalan Manuel Ledesma Reyes y Javier Marrero Acosta sobre las consecuencias de este periodo: “Los cambios educativos experimentados en este país desde la Constitución de 1978 han sido decisivos en la transformación de muchos aspectos de la sociedad española. [...] El sistema educativo sufre problemas estructurales derivados de la larga duración del régimen franquista”. (Salaverria, Villelvarromeu y Ribas, 2011, p.182) No obstante, también señalarán los errores cometidos por las políticas liberales, neoliberales o socialdemócratas posteriores.

Entre estas últimas transformaciones de la democracia española, señalan la diversificación de las orientaciones, los métodos y las investigaciones pedagógicas; espacios de participación democrática para padres, madres, alumnado y profesorado; y la multiplicación de literatura especializada. En esta indagación nos importa subrayar el modo en que los dos primeros procesos des-escolarizadores, es decir, la investigación en los procedimientos de aprendizaje y la participación democrática de la comunidad educativa, son absorbidos y neutralizados parcialmente por la institución. En este sentido los siguientes capítulos nos ayudarán a indagar en los mecanismos que hacen que la investigación pedagógica y las transformaciones de la institución absorban y neutralicen sus efectos disruptores. Esto quizás explique por qué “algunas de estas prácticas, realmente pocas, se han forjado en las grietas del sistema y otras se han realizado en los márgenes del mismo” (Salaverria et al., p.182), permitiendo que ciertas propuestas entren mientras que otras queden relegadas al espacio no reglado del aprendizaje. Ahora bien, en estas líneas finales del apartado nos gustaría retomar la pregunta por el ensimismamiento de la institución con la que comenzamos, y en este sentido resulta revelador cómo la experimentación democrática en la escuela después del franquismo se redujo a una manera muy determinada de comprender el ejercicio democrático –una línea de investigación que sería muy interesante pero que aquí nos excede–, y de estabilizar la dinámica tensión dentro-fuera que exige el mismo en ciertas manera pre-determinadas de ejercerlo.

En primer lugar, la comunidad local que el sistema educativo tiene en cuenta en su radio de acción son las familias de los alumnos y alumnas implicadas y el ayuntamiento, que pasan a denominarse “comunidad educativa” habilitándolos a trabajar sobre los asuntos del centro y bajo las disposiciones que éste establece. En el artículo 27.7 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) (aprobada en 1985) para adecuar a la

sociedad educativa a los nuevos principios constitucionales, regulaba la participación de la sociedad en la educación a través de la creación de un nuevo órgano colegiado: el Consejo Escolar de centro. Algunos autores como J.L. Bernal Agudo, J. Cano Escoriaza y J. Lorenzo Lacruz afirman hoy que la LOMCE (2013) ha mermado las competencias de este órgano de participación. Alejándonos de este debate, lo que nos interesa subrayar son los procesos por los que la institución consigue neutralizar las problemáticas subversivas que genera la fricción escuela-vida. La brecha es rápidamente reparada con elementos altamente planificados que se integran sin problema en las estructuras ya diseñadas. Por ello, es importante vincular el aislamiento que hemos ejemplificado con la metáfora del útero mágico, con la rigidez de las estructuras que supone este ejercicio de planificación que implica la escolarización del aprendizaje. Este nexo entre aislamiento y rigidez empezará a tejerse en el siguiente apartado.

1.3. LA RIGIDEZ QUE DERIVA DEL EJERCICIO DE PLANIFICACIÓN LA ESCUELA-ÚTERO



The Smithsons: Hunstanton Secondary Modern School, Norfolk, 1952 (ahora Smithdon County High School).

La metáfora del útero mágico nos ha servido como herramienta conceptual para atender a las diferentes dimensiones por las que los centros escolares construyen una experiencia exclusiva de aprendizaje separada de la vida. A pesar de las reformas de legislación educativa, hemos argumentado la resistencia de estos entornos seguros a la apertura o transformación de sus procedimientos y espacios. En los dos capítulos siguientes, estudiaremos los mecanismos que alimentan cierta tendencia de la institución a la rigidez, y que actúan recíprocamente con los procesos de ensimismamiento ya abordados.

Hubo una época en la que la metáfora de la caja transparente de la profesora de sociología se hizo realidad. En los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, en Europa, las demandas de salud e higiene junto a las políticas social demócratas, requirieron más que nunca la posibilidad de recrear la seguridad uterina entre paredes acristaladas. Las nuevas necesidades se materializaron en proyectos arquitectónicos que Burke y Grosvenor denominan *Open-air schools* “donde la exposición a la luz del sol fue visto como un medio de liberación del joven vulnerable de los confines de los barrios

marginales superpoblados y la amenaza de la tuberculosis”¹⁷ (2008, p.76). Los/as arquitectos/as enfrentaron dificultades irresolubles en los edificios existentes. La contradicción y el desafío que señalan los escritos de la época respecto a la re-definición que exigía arquitectónica y curricularmente el contexto, subrayaba la paradoja entre la naturaleza en constante cambio de la educación frente al carácter estático de la arquitectura. Este baile descompasado señala a arquitectas y educadoras como culpables: “el educador o educadora, por no haberse familiarizado plenamente con el/la arquitecto/a y con el carácter mutable de sus necesidades, y el/la arquitecto/a por no haber apreciado esto por sí mismo y tener una disposición adecuada”¹⁸ (Burke y Grosvenor, 2008, p.77). La fricción escuela-vida, ahora acuciada por la re-definición de ambos¹⁹ términos, demandaban flexibilidad frente a la rigidez de la arquitectura, para hacerla realidad. Sin embargo, un análisis más complejo muestra como la actitud reacia a esta flexibilización no derivaba únicamente de la materialidad arquitectónica sino también de un *hacer* de la institución que neutraliza cualquier efecto desestabilizador y re-establece la rigidez y autosuficiencia de sus principios y estructuras. Como facilitan las palabras de los especialistas:

Las llamadas al cambio por parte de los visionarios y visionarias de la educación, sin embargo, fueron enfrentadas con reluctancia por aquellos/as que diseñaban escuelas. El deseo de ver el horizonte educacional poblado de escuelas que permitieran entrar el sol tuvo que competir con el modelo de diseño dominante de un hall central, rodeado de otras habitaciones, el cual fue adoptado con entusiasmo por los superiores de las escuelas que fueron unánimes a su favor una vez que lo habían probado, y un modelo que había cumplido con las demandas de la escolarización masiva²⁰ (Burke y Grosvenor, 2008, p.77).

Como se deduce de estas palabras, cualquier propuesta divergente debía competir y dialogar con un modelo pre-concebido de la institución y del modo en que el aprendizaje sucede en ella. Esta estrategia, bajo el imaginario de Sennett en su última obra *Construir y habitar* (2018), correspondería a un sistema de planificación cerrado. Lo que lo caracteriza son propuestas sobre-diseñadas, y por consiguiente, poco flexibles a los cambios; que en esta sobre-determinación prescriben directa o indirectamente los usos y funciones del espacio. La manera en que estos edificios pueden contrarrestar la rápida obsolescencia a la que serían relegados por la inherente mutabilidad de la vida, es la reparación o restauración rápida de los elementos destabilizadores -fruto de esta fricción- para neutralizarlos. En consecuencia, la función o la forma quedan actualizadas a las

¹⁷ Traducido por mí.

¹⁸ Traducido por mí.

¹⁹ La redefinición de ambos conceptos se refiere, en primer lugar, a las nuevas exigencias de salud e higiene y las nuevas políticas y demandas sociales del contexto; y en segundo lugar, a las nuevas prácticas pedagógicas y concepciones de la adolescencia y el desarrollo cognitivo del/la adolescente que repensaban el acto pedagógico.

²⁰ Traducido por mí.

nuevas exigencias pero sin cuestionar el vínculo y los principios sobre los que se constituía. Como indica Sennet, “la planificación en sí misma no es experimental, sino estática” (2019, p.147). Lo que trataremos de demostrar en las siguientes páginas es que el ejercicio de planificación que exige la escolarización del aprendizaje corresponde a este sistema cerrado, y sus efectos son similares a los que el sociólogo detecta desde una perspectiva únicamente arquitectónica, es decir, la rigidez y aislamiento. Algunos hechos que podrían apoyar estas afirmaciones, podrían ser, por un lado, las dificultades del sistema educativo para enfrentar la actual crisis sanitaria²¹; por otro, las demandas de flexibilidad del ejemplo anterior (en conexión con el Covid-19); y otro, el creciente interés de la literatura pedagógica especializada en buscar formas de actualizar la distribución del espacio áulico a las transformaciones metodológicas en la legislación vigente. Según Burke y Grosvenor “como historiadores de la educación [...] –y [...] como ‘profesionales expertos de la educación’ son propensos a creer que la ‘Forma sigue al Currículum’”²² (2008, p.24).

Para no limitar la indagación a un momento histórico, la tarea de analizar algunos mecanismos por los que la escuela neutraliza las propuestas des-escolarizadoras, es decir, rapara o restaura –en términos de Sennett – los elementos que podrían ser desestabilizadores para la institución, ésta se llevará a cabo desde la perspectiva que anunciábamos y que atiende a los procesos visibles e invisibles en la arquitectónica del lugar y en la forma curricular en la que se entiende el aprendizaje escolarizado.

2. BUILD-ING: LA FORMA EN QUE LA PRE-CONCEPCIÓN DEL ESPACIO DIFICULTA LA RE-DEFINICIÓN DE LO ESCOLAR

En este capítulo nos ocupamos del modo en que el currículum oculto trabaja por medio de la disposición del espacio y los elementos propios de la institución-instituto. Utilizando las herramientas conceptuales de Sennett y las estrategias para problematizar la visión cotidiana de Kent, des-velaremos algunas de los procesos visibles e invisibles por los que la institución escolariza el aprendizaje y neutraliza el impacto de los procesos de transformación *re-edificándolos* en las estructuras pre-concebidas. Para ello, nos serviremos de las intuiciones de los moradores habituales de estos espacios y veremos cómo la escuela organiza un reparto desigual de poder entre estos protagonistas a través del sobrediseño de la arquitectónica del lugar.

La inmutabilidad de la idea espacial y experiencial de un instituto es algo fácil de probar. John Dewey describía “la clase ordinaria, con sus filas de feas mesas colocadas geométricamente, tan llenas de gente y juntas para que haya el menor espacio de

²¹ Algunas de estas problemáticas se señalaron en la justificación teórica.

²² Traducido por mí.

movimiento posible, con el espacio justo para todos los libros, lápices y papeles, y junto a la mesa, algunas sillas, paredes desnudas y posiblemente pocas imágenes”²³ (Burke y Grosvenor, 2008, p.67). De esta distribución del aula y el diseño del lugar, concluía que la experiencia escolar es un ejercicio de escucha. Estas palabras escritas en 1900 podrían seguir creando la imagen de la mayor parte de los centros educativos, salvo por algunas reparaciones o restauraciones que se han ido añadiendo linealmente: una pizarra digital (apagada o utilizada como cualquier pizarra tradicional de tiza o rotulador), un proyector, y un ordenador en la mesa del profesor o profesora. Por ello, hablar sobre la organización y distribución del espacio en la escuela pública quizás sea uno de los temas sobre el que menos se puede discutir y discrepar, y esto lo hace sospechoso.

En el caso español, la homogeneización del diseño y construcción de los centros educativos puede explicarse en *parte* –subrayando esta parcialidad - por la vigencia del Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. En este documento, el Gobierno fija una serie de espacios mínimos y principios que deben regir y regular su construcción. Entre los espacios e instalaciones que deben tener un centro educativo de secundaria o bachillerato están los despachos de dirección y lugares destinados para la administración, sala de profesores, espacios para las reuniones de la comunidad educativa, aseos y servicios, aulas para todo el alumnado, un patio de recreo, biblioteca y gimnasio. Los principios que deben regir la concepción de éstos son la “seguridad estructural”, “la ventilación natural y directa del exterior”, “disponer de las condiciones de accesibilidad y supresión de barreras exigidas por la legislación relativa a las condiciones básicas de accesibilidad universal y no discriminación” y recursos para reparar la brecha digital y tecnológica. Lo interesante de la generalidad de estas disposiciones es la llamativa homogeneidad de los resultados obtenidos. En un estudio realizado con arquitectas/os, directoras/es e inspectoras/es de instituto y a personalidades de la administración por Alexandre Camacho Prats una arquitecta dice convencida:

El diseño de construcción de centros escolares sigue una normativa que depende de la Comunidad Autónoma. Las normativas autonómicas definen unos tamaños mínimos pero no habla de configuración espacial, generalmente en los concursos públicos se valora más la economía de espacios y presupuesto que la propuesta “conceptual” por ese motivo los edificios escolares se suelen parecer bastante (Camacho, 2017, p.47).

El recurso de la economía, la eficiencia y la seguridad son algunos de los argumentos más recurrentes para explicar la selección de mobiliario, la disposición y conceptualización de los espacios. María Acaso afirma que “estos artefactos en estos momentos median para

²³ Traducido por mí.

que (des)aprendamos, porque el mobiliario, es elegido para no dar problemas a la institución” (Acaso, 2013, p.122); nosotros queremos mostrar que su selección no responde únicamente a este criterio, sino que esconde una serie de valores y presupuestos sobre lo que debe ser lo *escolar* que trabajan de manera visible, tanto como invisible, en los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, en los ejercicios de planificación y proyección del acto educativo.

Sea cual sea el tipo de escuela, un grupo de gente se junta para diseñar una estructura basada en ideas acerca de lo que el profesorado o el estudiantado debería estar haciendo cuando interactúan. Son estas ideas las que crean aulas, sitúan los pasillos y localizan las clases de especialidades, espacios comunes y las áreas circundantes de una manera determinada. Aparte de las limitaciones usuales que resultan de las regulaciones de la planificación y las condiciones locales, de una manera mucho más fundamental, la experiencia colectiva del grupo actúa como una limitación para la capacidad de imaginar un futuro diferente de la educación²⁴ (Burke y Grosvenor, 2008, p.11).



Quizás esto explique por qué de la primera disposición de este Real Decreto en la que se establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe “situarse en edificios independientes, destinados exclusivamente a uso *escolar*”²⁵, todos deduzcan una misma definición espacial de lo escolar. Este punto de vista es mucho más interesante en varios sentidos. En primer lugar, pasamos de entender el instituto desde la materialidad del objeto-edificio que frena la transformación de la misma con las restricciones presupuestarias y la inmovilidad a la que nos relegan los profundos cimientos, a un agente activo²⁶ para la comunidad educativa, en la que no solo está implícita un concepto de alumno/a, profesor/a, de la educación, y la comunidad (entre otros postulados que iremos trabajando), sino además, como un *lugar* en cuya materialidad se proyecta un sistema de valores, y por consiguiente, no nos hace des-aprender, sino que en este caso, sostendremos que escolariza cualquier experiencia por innovadora y subversiva que sea neutralizando el impacto desestabilizador que pueda generarle.

2.1. REPARACIÓN Y RESTAURACIÓN: ESTRATEGIAS QUE NEUTRALIZAN LA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA DE LA INSTITUCIÓN

El ejercicio de planificación de la mayor parte de centros escolares españoles de titularidad pública adoptan las estrategias de reparación y restauración para abordar las nuevas necesidades de la institución. Ambas habilidades -que Sennett destaca de la

²⁴ Traducido por mí.

²⁵ La cursiva es mía.

²⁶ La literatura pedagógica hablará aquí del «tercer maestro», un término acuñado por Loris Malaguzzi para referirse al aprendizaje del entorno que nos rodea; y, que complementa al «primer maestro», es decir, el aprendizaje que comienza en ellas mismas y sus iguales, y al que se hace de las familias, profesorado u otras adultas y que se definen como «segundo maestro».

pericia del artesano— eludirían cualquier proceso que cuestionara los supuestos fundamentales con los que un edificio u objeto fue concebido. Como ejemplifica el autor, la reparación o restauración de un jarrón dejaría intacta su función original independientemente de que en su reparación se hubiera empleado una fórmula moderna de porcelana. El hackeo que supone la ruptura de alguno de los elementos implicados, es neutralizada por la reactualización que mantiene intacto el vínculo forma-función. La restauración aún más que la reparación intentará invisibilizar de la mejor manera aquello que en algún momento pudo ocasionar una crisis porque dejó de funcionar de la manera en que acostumbraba.

Para que estas intuiciones se apoyen en argumentos de expertos y expertas, recogemos la reflexión de un responsable político de la Administración que recoge Camacho Prats en su investigación:

Estamos asesorados por arquitectos, arquitectos técnicos, por jefes de servicio de obras y proyectos con alta cualificación [...]. Es cierto que en ocasiones hay errores de diseño o construcción, pero la Administración se encarga de repararlo a la mayor celeridad posible, de eso estoy convencido (Camacho, 2017, p.46).

Esta celeridad y reparación indica cómo la institución genera institución a través de un ejercicio arquitectónico prescriptivo elaborado por la Administración, las ideas preconcebidas sobre la actividad educativa por parte de arquitectos/as, y la reparación que normalmente los centros educativos deben realizar con bajos presupuestos y poco tiempo para adecuarse a los cambios que exige la comunidad, de este modo, el proceso de indagación que podría abrirse en cualquier de estas incursiones disruptivas de la vida en la institución se cierra rápidamente por medio de soluciones que mantienen intacta el instituto como un sistema cerrado.

Un primer ejemplo para ilustrar lo anterior podría ser la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. En 2009 se aprobaba en España el Programa Escuela 2.0.²⁷, una iniciativa de *innovación educativa* que pretendía poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI dotadas con pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet, además de un portátil para cada profesor/a y alumno/a. Lejos de las diferentes variables que han podido afectar al éxito o fracaso del desarrollo de esta plan –pero que quedan fuera de nuestro propósito –, lo interesante es observar cómo no solo la institución absorbe las alternativas de aprendizaje que abre internet –como veremos en otro capítulo²⁸ – anclándolas al aula, sino cómo las multiplicidad de posibilidades metodológicas y de enseñanza-aprendizaje que permite imaginar internet y las TICs, se reduce a «reparar» o «mejorar» los



²⁷ Más información en <https://www.lamoncloa.gob.es/Paginas/archivo/040409-enlace20.aspx>

²⁸ Esta idea se desarrollará en el apartado 4.2. “Traducciones escolares de la innovación educativa”.

dispositivos en los que la escuela ha anclado su ejercicio: pizarra y libro de texto, aunque ahora sean digitales. Así pues, “las aulas, que no se diseñaron originalmente con ordenadores en mente, a menudo se han vuelto espacios sobrecalentados y desordenados. La mayoría de los/las analistas sostienen que a pesar de la apariencia de cambio, la escuela permanece notablemente intacta como institución”²⁹ (Burke y Grosvenor, 2008, p.154).

Un segundo ejemplo serían las estrategias de restauración que la administración de los institutos suele utilizar para sofocar las exigencias espaciales diferentes que surgen al comienzo de cada curso escolar. Uno de los mayores problemas que demandaba en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) el instituto donde realicé el Practicum I era el del espacio, pues, el instituto construido originalmente en 1981, no solo debía responder a un mayor número de alumnado por la creciente oferta educativa del centro (la cual se solventó con la construcción de un segundo edificio para el bachillerato), las necesidades de un alumnado con diversidad de capacidades y necesidades, sino además, en respuesta a las creciente llegada de población inmigrante a la localidad. La estrategia del instituto ante tal mutabilidad fue la de transformar algunos espacios destinados a las “especialidades” entre las que como no, estaba el aula de música, en aulas para los nuevos grupos. Lo interesante de esta reacción es que ante un problema, el instituto buscó una solución que restaurara y restableciera rápidamente la brecha función-forma abierta, pero además, que quedara invisible a los ojos de aquel que pisaba por primera vez el instituto (nadie se debía dar cuenta de que ese aula de conocimiento ahora era el de música). En ninguno de los dos casos, la necesaria re-definición entre función y forma que exigía el contexto y la comunidad se enunciaron en forma de pregunta o indagación sobre la actualización del acto educativo ante las nuevas demandas, sino más bien, se trató de frenar el efecto desestabilizador que hubiera supuesto abordar éstas fuera de las rígidas estructuras que demanda el acto de enseñanza-aprendizaje y bajo las que se neutraliza cualquier propuesta disidente a las líneas pre-concebidas de cómo, qué y dónde sucede el aprendizaje escolarizado. En conclusión, el Estado, la Comunidad y en consecuencia, los centros educativos responden a un tipo de planificación prescriptiva donde los usos están altamente predeterminados por aquello que se espera que suceda en ellos, respondiendo a una estrategia de planificación de sistema cerrado tal y como es ejemplarizada por Sennett.

2.2. LA INMUTABILIDAD ARQUITECTÓNICA DE LO ESCOLAR

Para seguir pensando sobre el modo en que se constituye ‘lo escolar’ en la distribución y diseño de los espacios, vamos a referirnos a algunos ejercicios de hackeo que otros profesores y profesoras o especialistas del arte y la educación han llevado a cabo en diversos contextos y tiempos para des-velar alguna de las lógicas escolarizantes. Para ello, vamos a servirnos de una herramienta visual que encaja con los principios

²⁹ Traducido por mí.

metodológicos de Art Thinking y que ayudan a *descubrir lo des-conocido*. Esta técnica de trabajo fue desarrollada por la artista y educadora americana Corita Kent, también conocida como Sita Corita durante su estancia en el Immaculate Heart College del que fue directora del departamento de arte. Una de sus alumnas que convierte en publicación algunos de los escritos y ejercicios escribe:

“Una de las herramientas pedagógicas preferidas de Corita era una cosa que llamaba el finder, el «descubridor», y que no era más que un pedazo de cartón con una ventanita recortada en su centro. A través de esa ventanita descubríamos los estudiantes elementos de diseño en lugares inesperados: el supermercado, una gasolinera, las grietas de la acera...”. (Kent y Steward, 2019, p.125).



Este dispositivo de bajo coste permitía a los alumnos y alumnas volver a mirar el mundo con apertura, atención y curiosidad, a través de la extracción de las cosas de su contexto cotidiano, así, conseguimos reparar en todas las cosas que desconocemos por el uso habitual de la mirada. En las siguientes líneas instamos a penetrar de nuevo en nuestros colegios con este pequeño artilugio en nuestras manos, situarnos en el espacio y exclamar: ¡Ahora no lo comprendo!,

para “estar alerta para ver aquello que no hemos visto antes” (Kent y Steward, 2019, p.126).

- PUERTAS CERRADAS o la forma en la que el instituto impide circular libremente:

Si accedemos a un instituto público de secundaria desde el punto de vista de un alumno o alumna, lo primero de lo que nos damos cuenta es que hay lugares de los que no podemos hablar, en los que no sabemos lo que pasa y en los que el finder deberá quedar atrapado en algún detalle de la puerta, por ejemplo, en el de su cerradura. Incluso, es probable que algunos de los espacios que se insta a visitar en los siguientes puntos permanezcan con llave mientras no sean ocupados, así pues, el acceso a los espacios es restringido para los alumnos y alumnas, y condicionado para el profesorado (el cual, al menos, de manera justificada podrá pedir la llave). Marco Godoy llega a conclusiones similares en su proyecto fotográfico *Iris invertido*, en el que se pregunta cómo se construyen los espacios y cómo se legitima la autoridad a través de este ejercicio de planificación, en este caso, en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Con el marco que posibilita el objetivo de la cámara penetra en lugares escondidos, no accesibles para el público, y descubre a través de las relaciones de tañamos, luz, funciones, objetivos y colores, la manera en que “se configuran estéticamente las relaciones labores y el orden sutil que siguen las diversas categorías de trabajo que conviven en el edificio”(Museo

Reina Sofía, 2019). Este ejercicio sirve para desvelarnos algunas de las jerarquías que se refrendan espacialmente: la organización por cursos de las aulas, la distinción de edificios, los lugares protegidos, la accesibilidad al edificio, etc. Julia Rico, profesora en un I.E.S. de la periferia norte de la Comunidad de Madrid, realizó una actividad³⁰ similar con un grupo de alumnos/as de segundo de la E.S.O., en la que concluyeron, según la distribución y estructura del centro educativo, que éstos “solo disfrutaban de la mitad de las instalaciones; la otra mitad del espacio se encontraba omitida, puesto que no les estaba permitido (de forma invisible, claro) entrar en ella” (Acaso, 2018, posic.1806). El colegio dividía sus actividades en dos edificios ordenados jerárquicamente por niveles de modo que, los/las estudiantes de segundo de E.S.O. ocupaban el Edificio 2 exclusivamente. La importancia visible e invisible de los elementos que configuran los espacios en los centros educativos se revela en ambos casos como central para entender el lugar y las posibilidades que como transeúnte tienes en dicho espacio. Así pues, los elementos como cerraduras, vallas, puertas pesadas, la ordenación por niveles, etc. son reveladores para entender qué nos está permitido, es decir, “sentir su direccionalidad, percibir esa ordenación inconsciente que nos aparta o excluye de lo que ocurre dentro del edificio, entender los procesos de violencia simbólica que nos prohíben circular libremente por un espacio que creemos que es nuestro, pero que no lo es” (Acaso, 2018, posic.1824).

- LOS BAÑOS *o la forma en la que la institución nos impide habitar nuestros institutos:*

El baño de un instituto es un lugar muy interesante al que acudir con un *finder*. Pero a diferencia de la literatura educativa, esta vez no abordaremos este espacio desde los grafitis de las puertas sino desde el difícil problema que supone el abastecimiento de papel higiénico en los baños del alumnado. De nuevo, este instituto de secundaria y bachillerato en el que realicé las prácticas del máster y del que fui alumna, centraba algunas de las discusiones en las reuniones de tutores y profesorado sobre una cuestión central –que no, no era la de la separación por género ni las adaptaciones de acceso – sino: ¿deben disponer los baños de los alumnos y alumnas de papel higiénico? La pregunta parece surrealista, pero su sola formulación pone sobre la mesa cuestiones muy interesantes sobre la forma en la que los elementos que consideramos de *diseño*, *diseñan* los modos en los que transitamos o habitamos las proyecciones espaciales que conceptualizan. En este caso, los principios constructivos y decorativos diferenciales que se emplean entre el baño del profesorado y del alumnado suscita preguntas como estas: ¿Por qué hay baños de profesores/as y baños de alumnos/as? ¿Están igual de equipados? ¿Por qué siempre falta papel higiénico el baño de los alumnos y alumnas? ¿Solamente porque lo desperdician? ¿Hay diferencias en el cuidado de los detalles en el diseño? ¿Por qué son tan visualmente

³⁰ La experiencia se titula “Vallas donde vayas” y se recoge en el capítulo “Vallas donde vayas. Cuando las pedagogías invisibles nos permiten pasar o no pasar” en Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

diferenciables? María Acaso, lo tiene claro: “la ausencia de papel higiénico exclusivamente en el baño del alumnado nos está diciendo que la figura que a la institución realmente le importa es la del profesor [o profesora] (2013, p.53); y en consecuencia, que el modo en que el estudiantado debe ocupar la institución no debe generar vínculos.

- EL SALÓN DE ACTOS *o los mecanismos de trascendencia de la experiencia educativa*

La sacralización del acto educativo tiene un templo privilegiado: el salón de actos. Aunque en la universidad las ceremonias de apertura y cierre del curso académico hagan todavía más explícita la idea de ritual escolarizado, vamos a fijarnos aquí en las despedidas y bienvenidas más profanas que las escuelas celebran en este habitáculo del centro y que lo hacen generalmente, en forma de celebración y re-representación artística³¹. Para hackear este lugar en el que se sacraliza el acto educativo vamos a reflexionar junto a Diana Montoya y Carol Muñoz³², profesoras curiosamente de un colegio concertado de carácter laico. Ambas, junto a un grupo de estudiantes propusieron habitar este espacio “prácticamente muerto e imposible de habitar de manera creativa por los estudiantes” (Acaso, 2018, posic.1934) con una exposición de arte vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura. Sin embargo, este espacio propio de cualquier centro no estaba paradójicamente pensado para albergar ningún proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo: “la solemnidad obliga a que su uso pase por una solicitud formal y que las estructuras de poder determinen si el uso es correcto. El tono de voz [...] en él refuerza la idea de uso solemne, por lo que el «salón de actos» queda reducido a un espacio prácticamente momificado, ajeno e impenetrable” (Acaso, 2018, posic.1934). Las posibilidades de ocupar este lugar quedaban determinadas por los elementos diferenciales de este lugar escolar: un pavimento de mármol, un conjunto de silla negras de plástico rectangulares situadas ante un escenario-tarima de madera, solemnes cortinas a los lados, y focos un proyector dirigidos al fondo que descubren. Lo que entendemos cuando entramos –y este grupo de estudiantes concluye de su análisis – es que el suelo ha de permanecer inmaculado, que solo podemos andar entre los huecos reducidos que marcan las sillas, que la tarima solo puede ser ocupada por aquel/aquella que quiera pasar a formar parte del espectáculo, que las cortinas no pueden manipularse sin una justificación superior, y que el uso del proyector debe ser igualmente permitido por el profesorado. De este modo, “lo inhabitado, la realidad de que este sea un espacio prohibido para la mayoría de la comunidad escolar lo convierte en un espacio sagrado”

³¹ Es importante el vocabulario que utilizamos para referirnos a estos festivales ensayados durante semanas por los alumnos y alumnas. Normalmente, el concepto de festival acoge una serie de intervenciones en el que se anima a los/las participantes a mostrar sus “talentos” artísticos por un día, en la forma más variada de exhibición que se pueda imaginar. Cabe la música, el teatro, la poesía, el baile... como un producto ensayado y expuesto ante la comunidad educativa.

³² Experiencia basada en el capítulo “Inmovilizados en el salón de actos o cómo las pedagogías invisibles nos descubren lo decimonónico del espacio” en Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

(Acaso, 2018, posic.1960) y al mismo tiempo importante en cualquier instituto. El *descubridor* nos ayuda así a desvelar algunas de estas lógicas y procesos escolarizantes que refuerzan el ensimismamiento de la institución que la aleja de los modos en los que el aprendizaje sucede fuera de ella.

- EL AULA o la escolarización del proceso de enseñanza-aprendizaje

Este instituto al que me he referido constantemente, que tenía un salón de actos igual al que describen Montoya y Muñoz, que se encuentra separados en dos edificios (secundaria y bachillerato), tiene la mayor parte de sus puertas cerradas con llave, incluso las aulas. Los y las estudiantes deben esperar en el pasillo, de pie (sentarse en las escaleras o en el suelo dentro del edificio es posiblemente una acción reprochable) y en silencio hasta que el profesorado o conserje llega con la llave. Como apunta María Acaso, las puertas, y yo añadiría, la cerraja, son elementos muy importantes, que en cambio, suelen pasar desapercibidos en nuestro uso habitual. Por ejemplo, una vez que el responsable de la asignatura entra, la puerta se cierra, y aquel que ha quedado fuera debe enfrentar la vergüenza y la desaprobación de haber llegado tarde, y que una vez que comienza la experiencia educativa, no se puede salir, entrar o mover hasta que finalice el ritual. ¿Cuántos alumnos y alumnas habrán aguantado las ganas de ir al baño por no ser un elemento disruptivo aun cuando éstas impiden pensar? Que sea la autoridad del profesor la que deba regular cualquier movimiento en esta improvisada aduana refuerza la idea de que él es la experta/experto que conoce el modo en que ocurre el aprendizaje y que éste sucede en las aulas debidamente diseñadas para que acontezca.

En este sentido, el espacio-aula no solo cuenta con puertas sino con multitud de elementos por los que las lógicas invisibles operan ejercicios escolarizantes. Podemos empezar por las mesas y sillas dispuestas en filas (raramente en parejas y nunca con amigos/as) que se diferencian de la mesa del profesor por el tamaño, los materiales, la comodidad que permiten los acolchados, y un elemento que siempre me pareció interesante: la mesa del profesor suele estar cerrada a la vista del que se sitúa en frente, mientras que las mesas de del alumnado suelen dejar al desnudo sus posturas, las acciones debajo del tablero, facilitando la vigilancia –cuando no está subida sobre una tarima. Como comentábamos en otro momento, las clases de hoy cuenta con pizarras digitales, que suelen permanecer apagadas e inutilizadas; un proyector, que solo maneja un profesor/a que suele tener que preguntar “¿y esto cómo se enciende?”³³, paredes desnudas solo cubiertas con algún mapa, o cartel institucional y ventanas que intentan cerrarse al exterior para que distraigan lo menos posible. La producción industrial del mobiliario y la disposición de las mesas y sillas de acuerdo a un concepto de enseñanza-aprendizaje basada en la pasividad del alumnado y la exposición de conocimiento que deben ser memorizados o apuntados ha sido ampliamente estudiado. Por ello, dejado apuntada esta cuestión, me gustaría



³³ Estas actitudes tan comunes contrastan con las propuestas teóricas de la LOMCE que entiende que “la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea”. Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

abordarlo desde otra perspectiva más afín a los objetivos de esta investigación: la decoración. María Acaso cuenta esta experiencia con su grupo de estudiantes:

En un proyecto reciente, visibilizamos la puerta hacia el exterior y la decoramos para intentar transmitir la idea de que lo que ocurría puertas adentro era diferente de lo que sucedía en otros lugares. El resultado fue que las estructuras de poder del centro nos obligaron a quitar la decoración. Humanizar el espacio áulico todavía produce muchas resistencias, puesto que dicho espacio aparece en el imaginario colectivo como un lugar frío y público que ha de atender solo a lo práctico y a lo descriptivo (Acaso, 2018, posic.913).

Esta reacción de la institución demuestra como la distribución y los elementos que conforman el espacio escolar es una acción política en la que se configura visible e invisiblemente el reparto de poder sobre lo que ocurre en ese lugar. Dicho de otra manera, desvela que tras cada decisión que supone la ausencia o presencia de ciertos elementos se configura una cierta manera de transitar o habitar, ciertos usos permitidos o no permitidos, y en consecuencia, se conforma un determinado imaginario sobre el modo en que el aprendizaje arquitectónicamente ocurre, y que curiosamente nada tiene que ver con el diseño de nuestros dormitorios, salones o cocinas donde habitamos.

Las herramientas conceptuales de Sennett y la problematización que permite el *finder* de Corita Kent, ha facilitado un ejercicio de hackeo del uso habitual de los espacios educativos que lideran los proyectos arquitectónicos escolares. La burocratización de estos procesos y la competencia neoliberal son algunos de los elementos que explican los modos en que la institución vuelve a cerrar rápidamente las grietas que el habitar va generando. Pero como hemos ampliamente argumentado, la escolarización del aprendizaje y sus espacios operan principalmente en valores pre-configurados que se articulan en espacios que privilegian una experiencia de circulación controlada, que impida los modos en que se generan vínculos con los lugares que habitamos, fortificando los muros que distinguen un adentro y un afuera, y que refuercen la idea de que el saber se da escolarizado. Dicho de otra manera, los argumentos que apelan a la economía, la durabilidad, la eficiencia y la seguridad para justificar las distribuciones espaciales de los institutos, albergan efectos de poder invisibles, y que rodean a la institución de un aura que protege su lugar privilegiado en la sociedad.

3. LA MAGIA DE LA DISEÑADORA CURRICULAR: EL SOBREDISEÑO DEL APRENDIZAJE PARA LOGRAR UN CURRÍCULO SIN FISURAS

La bisagra entre la dimensión arquitectónica y curricular que conecta esta investigación aparece en este punto abordada desde un concepto de sobre-diseño que va aquí más allá de la distribución y organización de los espacios e integra en él la

planificación de una experiencia de aprendizaje que sucede de una determinada manera y ligada a un/a profesor/a-experto/a que requiere de las habilidades necesarias para condensar el acto de enseñanza-aprendizaje en un currículum coherente y acabado que apoya la creencia de que el aprendizaje sucede exclusivamente en los centros educativos. Así pues, en las líneas siguientes abordaremos algunas de estas estrategias que requiere según la legislación vigente la diseñadora curricular, y apuntarán a alguno de los efectos de estos mecanismos escolarizadores.

Cuando asistimos a un espectáculo de magia, puede que creamos en ella o puede que nos asombre la técnica entrenada de la persona que realiza el truco. Si hablamos de este concepto más profano de «magia», será aquello que se nos escapa en la rapidez o las distracciones previstas las que acaban dejándonos con la boca abierta. El secreto que encierra el truco es lo que nos hace asistir al espectáculo y por ello, una regla no escrita es que nunca desvelas la magia aunque la sepas. Desde el primer capítulo ligamos la labor del profesorado y la enseñanza curricular con el concepto de magia. Este vínculo era señalado por Illich quien en *Sociedad desescolarizada*, diría: “La industria ha rodeado a la gente de artefactos hechos de manera que sólo a los especialistas les está permitido entender su mecanismo interno. [...] Este tipo de diseño tiende a reforzar una sociedad no inventiva, en la que los expertos encuentran cada vez más fácil esconderse detrás de su pericia” (Illich, 1978, p.47). En los capítulos previos nos referimos a la arquitectura escolar, en este caso, nos adentraremos en la magia del acto educativo para mostrar que ésta ya no tiene que ver tanto con este saber experto del profesorado al que refería el autor austriaco, sino con sus habilidades de planificación y pre-visión. El docente se ha convertido también en sujeto de evaluación constante, y en consecuencia, su pericia está controlada y sus propuestas son públicas. Sin embargo, el aprendizaje sigue ligado a un determinado modo de entender la enseñanza, y que como veremos, deriva del nexo aprendizaje-currículo que traza el saber escolarizado. Lo que tratamos de mostrar es que los presupuestos que movilizan esta concepción del currículum es similar a los que esconde una buena actuación del mago o maga: todo debe estar previsto, y esta capacidad para planificarlo todo de manera que en ningún momento se pierda el control sobre la experiencia diseñada para lograr el aplauso, es lo que llamamos magia. La ficción que se presenta (entre las muchas combinaciones posibles) debe ser coherente, mostrar un producto acabado y encontrar puntos de conexión con la realidad, pero nunca ser la mera realidad.

3.1. LA DISEÑADORA CURRICULAR: LA ARQUITECTURA COMO METÁFORA

En primer lugar, vemos preciso aclarar por qué la planificación arquitectónica actúa como nexo de unión para referirnos a los procesos espaciales y curriculares por los que la institución escolariza el aprendizaje. María Acaso, en su reciente publicación *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (2017) retoma la propuesta de Alejandro Piscitelli para resituarla en su marco de investigación. Este término que re-

define al complementarlo con otros autores y autoras es el de «arquitecturas de transmisión» sobre el que en *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad*, se pronuncia así:

En otras palabras, las energías deben estar puestas no solo en lo que vamos a transmitir o en su formato sino, sobre todo, en la arquitectura de la transmisión. No es la discusión fondo/forma; la trasciende. Las arquitecturas suelen invisibilizarse, acotando el ámbito de lo posible, privilegiando recorridos y ocultando otros. En definitiva no es un problema ni tecnológico ni pedagógico, sino político (Lessig, 2001; Rancière, 2003) (Adamie, 2010, p.22).

Piscitelli hace un empleo metafórico de «arquitectura» para aludir a la direccionalidad implícita en el acto educativo, es decir, al modo en que el profesorado genera un mapa de lo posible a través de la selección, diseño y ejecución del currículo en el aula. Bajo la exhibición de un producto terminado y coherente, los principios que regulan las decisiones de esta diseñadora curricular, así como los efectos ético-políticos de las mismas, quedan invisibilizados. Elisabeth Ellsworth alcanza conclusiones similares al trabajar con el doble concepto de direccionalidad y pedagogía:

El funcionamiento del poder y del posicionamiento social... puede ser delicada y aparentemente intangible. Con frecuencia, las redes del poder y del posicionamiento social en las relaciones pedagógicas pueden estar hechas de líneas delgadas y fibrosas. [...] El modo de direccionalidad es invisible. (Ellsworth, 2005, p.16).

La diversidad temática y material de las obras de Acaso (y su diálogo con ambos autores Ellsworth y Piscitelli), sugiere una aplicación más amplia del concepto aunque nunca lo haga explícitamente. Esta conexión tiene que ver con el modo en que la direccionalidad del acto educativo en tanto que experiencia curricular, queda entremezclado con las preguntas abiertas en *Pedagogías Invisibles* (2018) acerca de la distribución de elementos y espacios en los centros educativos. Esta mezcla formal pero no discursiva, abre una nueva perspectiva en la que estas afirmaciones se vuelven todavía más sugerentes:

Si elegimos la metáfora del profesor como arquitecto, la arquitectura de transmisión o [...], de generación de conocimiento, es una estructura invisible sobre la que se sustentan las experiencias que diseñamos; es el esqueleto de las metodologías que implementamos, un armazón que se despliega tanto dentro del conjunto de actividades que formalizan nuestro proyecto como dentro de cada actividad en sí misma. La arquitectura de transmisión no tiene que ver tanto con la selección de contenidos –que puede que ya hayamos hecho en «Nombrar»– como con el sistema de formalizar dichos contenidos, de darles cuerpo y presentárselos a la comunidad de aprendizaje (Acaso, 2017, p.172).

Así pues, el profesorado como arquitecto y el currículum como arquitectura, implica nuevas dimensiones en las que las habilidades del profesor y las características del currículum quedan interconectadas y señalan a una forma de hacer específica, a un saber especializado, para conceptualizar, diseñar y llevar a la realidad un proyecto educativo; y esto es lo que va a abordarse en el siguiente subapartado.

3.2. LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULO EN EL APRENDIZAJE ESCOLARIZADO

La planificación curricular es un elemento esencial del sistema educativo. Durante el año de formación para el profesorado de secundaria y bachillerato en el que hemos participado, el objetivo principal que persigue la institución es que al final de esta estancia el futuro profesional sea capaz de crear una programación, es decir, sea capaz de adecuar el currículum propuesto por la Comunidad Autónoma al contexto específico en el que va a ponerse en marcha. El punto de partida, es pues, una propuesta legal *sobre-diseñada* en la que el mejor truco a entrenar es el de hacer malabares para que todo lo *prescrito* se ajuste a la temporalización del año académico; al mismo tiempo que esta concreción se asegure lograr los objetivos y competencias que se *prevé* que deben ser alcanzadas en dicha etapa educativa y asignatura. Una de las consecuencias de esta concepción del currículum, es la creencia de que el aprendizaje sucede por el sobre-diseño de una experiencia educativa, y que por consiguiente, son las capacidades del experto que entrenan los centros educativos los que los convierten en el mejor lugar para que el aprendizaje suceda. Siguiendo las palabras del pedagogo austriaco: “la sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. [...] Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de las escuelas” (Illich, 1978, p.18); dicho de otra forma, es “la existencia de las escuelas las que produce la demanda de escolaridad” (1978, p.18). Uno de los elementos que confirman este modo en que *la escuela crea escuela*, es la importancia que el currículum tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados; tanto es así que Illich se referirá a éste como “cualquier otro artículo moderno de primera necesidad” (1978, p.26).



En *La sociedad desescolarizada* se refiere al currículum como “un atado de mercancías”, un producto distribuido por el *distribuidor-profesor* hacia un *consumidor-alumno*, en el que la investigación y los expedientes estadísticos pretenden ajustar de la mejor medida posible, el producto a las necesidades del futuro consumidor - así la demanda será lo suficientemente numerosa como para justificar las inversiones. En consecuencia, se requieren las habilidades de un profesor que ejerza su función en un territorio sagrado, sino que además sepa realizar el doble truco de ajustar *los paquetes educativos* al conjunto de personas al que va dirigido, y al mismo tiempo, “modelar al consumidor que valoriza los bienes instituciones” (Illich, 1978, p.44) ajustando sus deseos a los valores que han

sido comercializados. Desde esta perspectiva, el concepto de direccionalidad trabajado en el subapartado anterior se vuelve central para entender la labor docente:

Diseñar e implementar un currículum tiene mucho que ver con diseñar y producir una película, de tal manera que nosotras, como profesoras, construimos nuestras clases pensando en nuestro estudiante ideal. Esta construcción inconsciente deja fuera a muchos participantes, deja fuera a todos aquellos que no entran en esa categoría [...]. No son los contenidos, no es la legislación, no es el temario oficial: lo que realmente consigue que aprenda o que no aprenda alguien es el sutil e invisible nivel de encaje de la direccionalidad del profesor con la del alumno que me ha tocado (Acaso, 2018, posic.1227).

Esta pericia que requiere el profesorado según el colectivo de Pedagogías invisibles, y al que ya señalaban las tesis de Illich, para lograr que alguien aprenda va a ser el objetivo de análisis de las siguientes líneas.

3.3. LAS ESTRATEGIAS DE PRE-VISIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR

Lawrence Stenhouse, pedagogo británico, distinguía entre dos definiciones posibles de diseño curricular; la primera de ellas atiende al currículo como un proyecto o plan, es decir, como prescripción de lo que se pretende que suceda en las escuelas; la segunda, se entiende como un fenómeno que debe analizarse tras aquello que acontece en el centro. En este sentido, la primera definición –que se adecua con la propuesta del sistema educativo español – entendería al profesorado como planificadores/arquitectos para los que los contenidos, metodologías, objetivos, competencias a desarrollar están altamente previstos y diseñados antes de que acontezca el acto educativo. El problema que deriva de esta concepción de currículo -como apunta Decker Walker-, es que el punto de partida para el diseño deriva de las creencias e imágenes que comparten sobre el contenido, los estudiantes, la sociedad y sus necesidades, sobre las escuelas, las aulas y la enseñanza, es decir, de su “plataforma deliberativa”³⁴. La exigente tarea que supone este ejercicio de predicción antes de que suceda el hecho, hace que el profesorado reduzca las posibilidades de fracaso enseñando como ha sido enseñando, y reproduciendo esquemas pre-concebidos de expertos/as y docentes que se cruzaron en su camino. El horizonte imaginativo que podría alimentar este proceso de diseño es neutralizado por un determinado concepto de currículo en el que la planificación y la previsión son dos de las habilidades más reclamadas para su ejercicio. Ésta es pues, una forma más en la que la escuela consigue absorber las desescolarizaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje experimenta en las grietas y márgenes del sistema educativo.

³⁴ Concepto propuesto por Decker Walker para referirse al conjunto de creencias que gobiernan de manera implícita, la toma de decisiones de los diseñadores y las diseñadoras curriculares.

Analizar la escritura de objetivos que es coherente con esta línea de trabajo curricular, reafirma y complejiza alguna de las afirmaciones previas. Stenhouse señala:

El proceso de producción de objetivos de la conducta se desarrolla del siguiente modo. Empezamos con nuestro proyecto educativo y, si podemos pensar con suficiente claridad, deberíamos ser capaces de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estudiantes si cumplimos ese proyecto. “El alumno será capaz de...” en nuestra frase inicial. Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que deseamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar decimos cuáles serán éstos. [...] Así, la educación se convierte en simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (Stenhouse, 2003, p.31).

De esta concepción de currículo propio de la legislación educativa española, se deduce que el fin de la educación no es liberar la conducta ni lograr respuestas no respondidas, sino más bien lograr que esta sea pre-visible. Así pues, “un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa” (2003, p.32); y de todo ello, deriva una definición de experto que justifica su lugar en la institución por su capacidad para comprender y prever el proceso educativo. Pero como anunciábamos esto guarda un truco bajo la manga: “¡el profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados públicamente sin acometer la tarea de educar a los alumnos!” (2003, p. 33), y para ello los instrumentos y procedimientos de evaluación cuantitativos ofrecen un buen aliado para encubrir en una experiencia mágica las deficiencias que derivan de este modelo sobrediseñado de aprendizaje o excesivamente determinado en la previsión de medios-fines.



Una prueba en la que las preguntas esperan respuestas que han sido trabajadas con antelación en clase de manera uniforme, demanda implícitamente su mera reproducción para satisfacer la preocupación del profesorado por que el estudiantado aprenda. Y aunque es cierto que los métodos de evaluación han evolucionado, no es menos cierto que “el uso del modelo de examen basado en la memorización solo ha experimentado tímidos cambios” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.508).

Ahora bien, esta pre-visibilidad que requiere el diseño curricular, entra en contradicción con los supuestos emancipatorios que persigue el acto educativo y que la legislación traduce como el logro de la «autonomía». En la LOMCE, este proceso que históricamente “se ha pensado [...] como un camino [...] de liberación o de acceso a un estadio superior de la existencia material y espiritual” (Garcés, 2020, p.2), queda definido como la competencia clave «aprender a aprender»; la cual, “más allá de ser una consigna es hoy una competencia clave evaluable, quizá la más fundamental y valorada de todas, hasta el

punto de que a menudo se utiliza como sinónimo o como definición de la idea misma de educación” (Garcés, 2020, p.5).

Esta - a priori - tautología, es definida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de la siguiente manera:

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. [...] En cuanto a la organización y gestión acerca del aprendizaje, la competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo³⁵.

Bajo esta definición, como perspicazmente señala Garcés, la autonomía del alumnado queda reconducida a una gestión del comportamiento que lo hace traducible en objetivos pre-visibles, y al mismo tiempo, medible a través de instrumentos y procedimientos de evaluación. La idea a la que la filósofa refiere con el concepto «servidumbre adaptativa» tiene que ver con “la organización y gestión de aprendizaje en cualquier contexto y siempre con el mismo criterio: hace los procedimientos más eficaces y adaptables a todo tipo de tareas y requerimientos” (Garcés, 2020, p.6), o dicho de otra manera, “la autonomía se concreta entonces en la capacidad de éxito en un entorno cambiante” a través de estrategias de autorregulación y motivación. La libertad se vuelve eficaz cuando se desarrolla a través de técnicas de autocontrol en un entorno que exige la adaptación ante lo incierto.



Desde otro punto de partida y perspectiva, Andrea De Pascual y David Lanau alcanzan conclusiones similares analizando la planificación por disciplinas de los currículos de las diferentes etapas educativas. “La palabra “disciplina” aplicada al conocimiento nos lleva a la regla, a la norma, al adiestramiento y a la domesticación; al control ejercido sobre la información por el rigor académico” (2018, posic.431). Así pues, el conocimiento que queda amurallado en los institutos lo hace vinculada a la pericia de un experto que sabe enseñar con la rigurosidad que exige la planificación curricular que entiende el logro del aprendizaje como el desarrollo de hábitos comportamentales. “No persigue, por tanto, un proceso de educación emancipadora, sino de domesticación” (2018, posic.257) por el que el aprendizaje queda de nuevo atado a los ritos sagrados de la institución.

3.4. ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL DÚO (poco dinámico) APRENDIZAJE-CURRÍCULO

³⁵ Extraído de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave/aprende.html>

La principal consecuencia de esta escolarización del aprendizaje en los centros educativos es que con ellos, no se refleja la realidad, sino que se construye. María Acaso ejemplifica este efecto de realidad de los currículos con el primer día de colegio de Pippi Langstrump:

Pippi no entiende los problemas de matemáticas que la profesora construye, porque no se da cuenta que es un sistema de representación; no se da cuenta de que las manzanas que los niños tienen que repartir no existen más que en la mente de la comunidad escolar [...]. De que el aula es un lugar para la representación, aislado, donde todas y cada una de las cosas elegidas organizan un discurso tan irreal como el de una misa o una obra de teatro (Acaso, 2018, posic.593).

Bajo este ejercicio de construcción a través de la selección, priorización u omisión de contenidos, metodologías, objetivos, competencias..., hay que “entender el currículo como un sistema de representación” (Acaso, 2018, posic.671), que se articula sobre una serie de valores y pre-concepciones de lo que la educación debe ser. Sin embargo, es probable que la comunidad educativa experimente la misma confusión que la de nuestra alegre protagonista. Por una parte, la labor docente implica justificar el aprendizaje del alumnado a través de evaluaciones que midan la consecución de objetivos, y esto conlleva un exhaustivo trabajo de pre-visión y planificación. En este sentido, la autonomía del estudiante no puede entenderse como autodidactismo o emancipación sino sólo, como una autorregulación eficaz del comportamiento de acuerdo a estos sistemas de representación creados. Por otro, en el preámbulo de la LOMCE se establece:

“Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”³⁶.

La paradoja es evidente: mientras se pretende formar un ciudadano creativo que logre convivir con la incertidumbre, el proceso para lograrlo privilegia mecanismos de control –tal y como hemos argumentado más arriba. Como indica Illich y buscamos abordar más profundamente en el siguiente capítulo, “la “institución” les ahoga el horizonte imaginativo” (Illich, 1978, p.60) a través de la capitalización de la creatividad, y por otra parte, como hemos trabajado en este capítulo, a través de la reducción del aprendizaje a un concepto planificado de currículo. Un indicador que confirma y pone en diálogo ambas afirmaciones es el hecho de que el experto no solo enseña lo que es valioso y como es valioso³⁷, sino aquello que es capaz de enseñar y conoce. Isidoro Valcárcel Medina dirá

³⁶ Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

³⁷ Este juego de palabras hace referencia a la propuesta de William H. Schubert quien entiende como un criterio de selección para diseño curricular la pregunta por el valor de nuestra asignatura. Entiende por

al respecto: “El programa que se nos ofrece solo trata de hechos palpables o, cuando más, de hechos factibles; nada no conocido o improbable nos es mostrado” (2018, p.17). Camnitzer apunta a un mismo lugar: “Una cuestión que estuve pensando últimamente es que todo mi proceso educativo [...], consistió en aprender la respuesta a preguntas que ya me habían sido formuladas. Nunca me enseñaron a plantearme nuevas preguntas que aún no tenían respuesta conocida” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.405).

Podemos pues concluir, que las diferentes estrategias por las que la escuela *escolariza* el aprendizaje construyen un imaginario de lo posible en el que gran parte de los procesos disruptores de la creatividad son neutralizados. Esta absorción de las propuestas transformadoras no solo se produce en base a las exigencias curriculares y arquitectónicas descritas hasta aquí, sino también como veremos, de acuerdo a la actual capitalización y re-definición de la creatividad bajo proyectos de innovación educativa. Con ello, la mutabilidad que requiere la supervivencia del sistema en nuestras sociedades, se integra sin contradecir la rigidez y ensimismamiento que supone el *hacer* propio de la institución.

4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO NEUTRALIZACIÓN DE RESPUESTAS CREATIVAS EN LA ESCUELA

El objetivo de las siguientes líneas es estudiar las transformaciones que el capitalismo orquesta en el sistema educativo. El motivo de su importancia –aunque no sea un tema central en la investigación– es doble. En primer lugar, la escuela no solo crea ciudadanos sino también trabajadores³⁸. Por consiguiente, las mutaciones del capitalismo implican cambios en la institución, curricular y arquitectónicamente. En segundo lugar, el modo en que estas modificaciones se integran sin cuestionar ni conmovir las estructuras, hacen explícita las tensiones dialécticas del dentro-fuera de la frontera institucional y la reinención de mecanismos para neutralizar estas desescolarizaciones. En este caso, nos centraremos en el modo en que el carácter disruptor de la creatividad queda *capitalizado* bajo la tendencia actual de la literatura pedagógica (y económica) a hablar de innovación educativa. Bajo esta re-definición del concepto el sobrediseño de la experiencia educativa y su pre-visibilidad quedan protegidos con lo que Marina Garcés astutamente entiende como «aprendizaje kit».

lo tanto, que la única forma de superar la arbitrariedad o la tradición como único criterio del acto educativo, es aceptar la subjetividad del acto creador que supone el currículum.

³⁸ Esta afirmación se confirma con el Preámbulo de la ley educativa vigente en la que se dice: “Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa”[Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>].

4.1. LA CAPITALIZACIÓN DEL PODER DISRUPTOR DE LA CREATIVIDAD

Una de las charlas con más reproducciones y referencias en los círculos de formación de profesorado es la de Sir Ken Robinson³⁹ quien defiende que las escuelas matan la creatividad; nosotros vamos a defender, que más bien, la escolariza. La importancia que este concepto tiene para la educación y para nuestra investigación, deriva de su poder para transformar y desbaratar el mapa de lo posible⁴⁰. Esta conceptualización no solo contempla diferentes posibilidades o alternativas pre-concebidas, sino que se pregunta por aquello que a priori la institución no entiende como posible, y queda fuera. Vuelve a reunir la labor del filósofo y del artista para filosofar sobre los límites que el sistema educativo impone a aquello que es y no aprendizaje. La preocupación de especialistas de ambos campos, es el modo en que este poder desbaratador de la creatividad, ha quedado eficientemente neutralizado en la definición escolarizada de distintas legislaciones educativas. Esta alta politización e historicidad del concepto y la rigidez del sistema educativo, van a quedar al descubierto al reflexionar los diferentes modos en que ha sido contemplada curricularmente.

Durante años la creatividad ha estado encerrada en el aula de Plástica y Música⁴¹. Ambas eran diferentes al resto: eran lugares para *hacer cosas*⁴², y por lo tanto, su distribución espacial era específica. “El aula de arte [...] es [...] ese lugar donde es adecuado abandonar lo intelectual, el esfuerzo y la disciplina que son necesarios para las cosas serias” (Acaso, 2017, p.88). Se utilizan como materiales el papel higiénico, las témperas, los macarrones y el pegamento, se escucha música de fondo y se decoran las paredes. Esta infantilización y, por consiguiente, desintelectualización de la educación artística, reducida a hacer manualidades⁴³, dibujaba un concepto de creatividad escolarizada que

³⁹ Sir Ken Robinson es un educador y escritor británico experto en creatividad, cuya conferencia en la plataforma TED suma reproducciones y referencias entre las instituciones de Formación para el profesorado. Recuperamos el enlace de la intervención del pedagogo en 2006 de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es#:~:text=Bring%20on%20the%20learning%20revolution!

⁴⁰ Concepto basado en las propuestas de Marina Garcés en *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla* (2016). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

⁴¹ La cuestión todavía es más compleja si se señala la jerarquización que se hace de las artes. En *Pedagogías invisibles*, Noemí López –profesora de secundaria – hace un interesante análisis del aula de música: los instrumentos en vitrinas o en armarios cerrados con llave, posters con las familias de los instrumentos de orquestas, compositores de los siglos XVIII y XIX (ni mujeres, ni gente feliz), y la flauta dulce en la mochila. Mientras, “el aula de arte [...] es catalogada como el aula bohemia, ese lugar donde es adecuado abandonar lo intelectual, el esfuerzo y la disciplina que son necesarios para las cosas serias” (Acaso, 2017, p.88) y donde las témperas, los macarrones, las tijeras y el pegamento son los instrumentos más utilizados.

⁴² Referencia al juego de palabras que De Pascual y Lanau utilizan en el título de su libro (2018) y distingue cierta intelectualización de algunas disciplinas escolares destinadas al conocimiento, de aquellas prácticas menores reducidas a hacer cosas.

⁴³ Más sobre esta idea en Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

hacía que su lugar en la institución fuera realmente precario siendo las primeras en desaparecer ante la falta de espacio o tiempo para desenvolver el currículo. Ahora bien, como señalan De Pascual y Lanau, “el hecho de que desaparezcan las horas de Educación Artística del sistema educativo formal, y que las que haya se dediquen a la pericia técnica, es una cuestión muy política” (2018, posic.1327).

La escolarización de la creatividad como una *forma de hacer cosas* basaba las actividades en la reproducción de estrategias y técnicas. Así entendida, ésta era diferente de la originalidad, el don y las musas propias del Genio romántico⁴⁴. La consecuencia principal de este proceder de la institución, como bien señala el artista Valcárcel Medina, es la siguiente: “Cualquier niño sabe dibujar –es decir, expresarse gráficamente- antes de aprender a dibujar. Poquísimos niños saben dibujar cuando ya han aprendido. O dicho con toda crudeza: ese aprendizaje aporta incapacidad creativa” (2018, p.24). El artista, como Ken Robinson, afirma que la escuela mata la creatividad. El problema de estos vaticinios apocalípticos es que ninguno de los dos contempla el nuevo interés del mercado, y por consiguiente, de la educación en la creatividad. De este modo, esta conclusión no resulta solo descontextualizada sino además simplista.

Actualmente, bajo las disposiciones de la LOMCE, asistimos a una cierta liberación de la creatividad de las aulas bohemias y a su expansión por cualquier espacio de la escuela y de manera transversal en las disciplinas. Dicho con las palabras de la especialista estadounidense Anne Harris, desde la aprobación de la actual ley educativa asistimos a un «Giro Creativo» en la educación, y éste solo puede caracterizarse bajo las reconceptualizaciones a las que ha sometido el concepto.

Luis Camnitzer –artista y docente uruguayo- señala que “hay algunos pedagogos actuales que defienden la creatividad como competencia clave en la educación, pero vinculada a la empleabilidad en un horizonte laboral cada vez más automatizado” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.1578). El artista se refiere es a la Competencia de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE) a la que deben contribuir todas las materias del currículo oficial. El Ministerio de Educación y Formación Profesional la define como:

“Está relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presentan. El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios

⁴⁴ Referencia al concepto romántico de creatividad.

para aquellos que crean algún tipo de actividad social y comercial o que contribuyan a ella. [...]”⁴⁵.

En la selección de palabras podemos detectar dos re-conceptuailzaciones que permiten hablar de este giro creativo: la primera tiene que ver con la importancia que ha adquirido para la formación académica del alumnado, y la segunda, con su indudable conexión con los procesos de innovación.

En función de la primera, debemos señalar que la creatividad ha dejado de ser el privilegio de unos pocos para ser algo que puede ser aprendido y adquirido por todos⁴⁶, y cuya utilidad y valor en la formación presente y futura del alumnado justifica su aparición como una herramienta básica. Ahora bien, si la creatividad puede ser desarrollada por todos y todas y al mismo tiempo, enseñada en los centros educativos curricularmente, esta debe ser medible. Anne Harris se refiere al creciente interés por lograr su definición de la siguiente manera:

Mientras los teóricos de la cultura y los asesores del gobierno y la industria están dándose prisa en teorizar la necesidad de la creatividad y la capacidad innovadora, el sector de la educación lucha para identificar los modos en los que entrenar efectivamente a las nuevas generaciones en estas habilidades y capacidades⁴⁷ (Harris, 2014, p.7).

Junto a esta urgencia ha aparecido toda una literatura especializada en tratar de desentrañar qué es aquello que llamamos creatividad, pues, -como hemos visto-, nuestro paradigma de enseñanza presupone que para enseñar algo hay que comprenderlo, manejarlo y conocerlo. Es por ello por lo que Anne Harris hablará de una mercantilización o capitalización de la creatividad como producto o atado de significados que forma parte del currículum. Así pues, frente a la positividad que rezuma de aquellos/as que piensan que esta re-conceptualización ha supuesto la democratización o desmitificación de la creatividad –y en parte hay motivos para pensarlo –; debemos también tener en cuenta cómo su escolarización bajo las demandas del mercado y la vida, han renovado la dependencia de los expertos y su plan para poder habitar la incertidumbre y desarrollar esta nueva y cotizada habilidad.

⁴⁵ Extraído de:

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49899/mod_imsccp/content/5/16_sentido_de_la_iniciativa_y_e_spritu_emprendedor_sie.html

⁴⁶ Esta afirmación se confirma con el Preámbulo de la ley educativa vigente en la que se dice: “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo” [Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>].

⁴⁷ Traducido por mí.

La segunda re-conceptualización a la que hacíamos referencia tiene que ver, en cambio, con su vinculación a la innovación y por consiguiente, su necesaria desvinculación de las artes y estética – su terreno privilegiado de exploración hasta este momento⁴⁸. La razón, como bien apunta Harris es que “este desacoplamiento está dirigido por una mercantilización de la creatividad, una en la que la creatividad como innovación es financiable y enseñable, pero la creatividad como estética no lo es”⁴⁹ (2014, p. 57). Si atendemos a la creatividad del Genio⁵⁰, ésta no podía enseñarse y difícilmente evaluarse en términos escolares. Este personaje romántico era tocado por el don, y todo lo que podía hacer aquel o aquella que no lo recibía era copiar sus técnicas. Frente a ello, la reactualización del término en innovación, permite introducir procesos que van más allá de la imitación de las obras de arte poco útiles, que propone aplicaciones concretas que van más allá del aula de arte, y que son evaluables en términos de empleabilidad, adaptabilidad, competitividad, etc. De este modo, la innovación tiene un lugar más justificado en el currículum que se traduce en utilidad, pre-visibilidad y planificación que aumenta su valor en el currículum y mercado. La dificultad que la creatividad concebida bajo la actividad artística puede suponer para el capitalismo y la institución, es decir, su im-previsibilidad, es neutralizada al re-definirla como mercancía aprehensible. Así, la institución, igual que el capitalismo logra alimentar la novedad que se encuentra en la base del consumo, sin que este ejercicio suponga necesariamente poner en cuestión el statu quo. “El capitalismo depende de su expansión, y esta expansión no puede ocurrir si solo se mantiene el *statu quo*; de ahí, la contemporánea obsesión económica con «la creatividad e innovación»”⁵¹ (Harris, 2014, p.58).



Luis Camnitzer se refiere a esta idea con el declarativo concepto «capitalismo de la creatividad» con el que subraya el matiz consumible de este nuevo producto curricular. Así entendido, la creatividad como competencia clave no queda muy lejos de la concepción mercantilizada del arte contra la que se levantaron las vanguardias:

Lo que podemos llamar un capitalismo de la creatividad nos define el estatus-quo como un ser consumible que se refina con la presencia de otras entidades consumibles. Por lo tanto la dinámica colectiva capitalista es la de consumir creaciones de unos pocos especializados, en lugar de generar activamente una creación colectiva (Camnitzer, 2018, p.8).

Desde esta perspectiva pueden establecerse distinciones entre lo que es y no es creativo, es decir, la creatividad pasa a considerarse un bien, una posesión, y que es valioso administrar. En consecuencia, la innovación ocupa un lugar central en la formación del

⁴⁸ Como recoge María Acaso: “la creatividad ha sido un tema central en nuestro campo de estudio desde que Lowenfeld la encumbró como principal objetivo de las artes en la educación” (Acaso, 2017, p. 88).

⁴⁹ Traducido por mí.

⁵⁰ Remarco el masculino de Genio, puesto que el artista en mayúsculas solía ser hombre.

⁵¹ Traducido por mí.

alumnado y también del profesorado en los centros educativos sin que necesariamente se desplacen o cuestionen las lógicas escolarizantes del aprendizaje en las escuelas.

4.2. TRADUCCIONES ESCOLARES DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con el fin de aterrizar las tendencias pedagógicas - señaladas en el subapartado anterior- en prácticas concretas y cotidianas de los centros educativos, proponemos indagar algunos de los modos en los que las innovaciones que proponía la LOMCE han quedado reificadas en respuestas pre-concebidas de expertos, que asumidas acríticamente, refuerzan la rigidez y ensimismamiento de la institución.

Mientras el preámbulo de la legislación vigente afirmaba que “los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continuada y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje”⁵²; la rigidez del sistema canalizaba las respuestas disruptivas en una serie de estrategias que responden a principios metodológicos y distribuciones espaciales que Marina Garcés conceptualiza como «kit de aprendizaje». Así, la desescolarización de algunos de los presupuestos tradicionales que sugerían estas mutaciones, eran neutralizados en una experiencia de enseñanza-aprendizaje que volvía a basarse en la pre-visibilidad y el sobrediseño.

- CURRÍCULO: la “actividad” de los principios metodológicos.

Curricularmente, la LOMCE reclamaba: “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje”⁵³. Esta cultura del *Do It Yourself* (DIY), es decir, de los principios metodológicos que apuestan *aprender haciendo*, son para Marina Garcés “una experiencia simulada de la autosuficiencia que, paradójicamente nos hace más dependientes” (2016, p.161). Para la autora, las aplicaciones acríticas que alimenta la ley y las programaciones para la formación del profesorado, son el actual caballo de Troya en el que el sobre-diseño de la experiencia educativa se confunde con la autosuficiencia del aprendiz, ejerciendo “una nueva operación de subordinación que nos condena a la dependencia” (2016, p.162).



El estricto trabajo de planificación que exige el currículum español hace que la asignatura (sea cual sea), incluso antes de comenzar, se reduzca a un “dossier de lecturas escogidas, ordenadas y fotocopiadas, guías de actividades debidamente secuenciadas en el tiempo, instrucciones para cada paso de la actividad dentro y fuera del aula, objetivos y formulación de autoevaluación” (Garcés, 2016, p.162). Pero esto que algunos llaman “autoformación” o “educación sin profesores”, poco difiere de los kits de manualidades en los que son el quién, el cómo y el por qué lo ha diseñado y mercantilizado el que

⁵² Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

⁵³ Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

canaliza la experiencia, pero sobre todo y más importante, la imaginación. De este modo, el experto vuelve a configurar los medios para lograr unos fines pre-vistos, que al tiempo que dibujan el mapa de lo posible, determinan los horizontes alcanzables por esta experiencia de aprendizaje. Con estas palabras no se quiere envilecer el conjunto de metodologías innovadoras por las que apuestan el profesorado y los expertos, sino más bien reivindicar una mirada reflexiva que impida la asunción acrítica del modo en que la institución considera que sucede el aprendizaje; y esto sucede, manteniendo e indagando en la tensión y artificialidad que sostener esta frontera marcada entre un dentro-fuera. La mejora y calidad educativa no se sigue de manera inmediata de la aplicación de pedagogías creativas o innovadoras.

- ESPACIOS: aplicaciones arquitectónicas de las propuestas pedagógicas innovadoras

En el análisis historiográfico de Burke y Grosvenor en *School*, ambos afirman: “En última instancia, las escuelas son organismos complejos de relaciones humanas, y su interconectividad se opone a la innovación individual. Una amplia gama de posibilidades pedagógicas son requeridas en los edificios escolares del siglo veintiuno”⁵⁴ (Burke y Grosvenor, 2008, p. 172). Los proyectos arquitectónicos del siglo XXI apuestan por aulas sin paredes, espacios abiertos, flexibles y comunitarios, para motivar y potenciar el aprendizaje de los alumnos y alumnas en la interacción con el espacio y sus agentes.



Rosan Bosch, Escuela Escocesa de San Andrés (Buenos Aires, Argentina, 2019).



Rosan Bosch, Western Academy of Beijing (Beijing, China, 2019).



Rosan Bosch, Escuela Buddinge (Gledsaxe, Dinamarca, 2019).



Rosan Bosch, Western Academy of Beijing (Beijing, China, 2019).

⁵⁴ Traducido por mí.

Es curiosa la similitud que estas re-conceptualizaciones del espacio presentan con el prototipo de arquitectura de las nuevas clases y economías creativas sobre las que teorizó –entre otros – Richard Florida. En su bestseller el autor dibuja una nueva ciudad gobernada por gente joven con mentalidad empresarial, lo que traducido arquitectónicamente prioriza espacios de trabajo informales y colectivos “con más mesas compartidas que despachos cerrados” (Sennett, 2019, p.121), denominados “zona de innovación” o “núcleo creativo”. El ejemplo paradigmático de la creatividad capitalizada son los Googleplex. Éstos operan bajo la asunción de ciertos presupuestos como: las paredes abiertas estimulan el intercambio creativo y la interacción; esto se refuerza con un diseño de los espacios y, sobre todo, el mobiliario, para lograr encuentros informales; el diseño curvo asegurar choques fortuitos de las fuerzas de trabajo; y la estructura flexible es la que dinamiza la respuesta ante la celeridad de los cambios.

Según David Radcliffe –planificador de espacios Google – “no se puede programar la innovación” (Sennett, 2019, p.161); un rápido análisis del espacio y sus principios organizativos mostrarán como es el sobre-diseño de estos lugares los que refuerzan la idea de que el aprendizaje y la creación innovadora sucede aquí. Para ello, uno de los mecanismos característicos de estas arquitecturas es intentar recrear en su interior los espacios en los que sucede la vida, pero fuertemente separados de ella. Con ello, se intenta anular sus distracciones y potenciar al máximo sus beneficios innovadores.



Camenzind Evolution y Henry J. Lyons Architects, Google Campus y oficinas de Google (Dublín, Irlanda)

Sin embargo, es justo este matiz que ha sido señalado a lo largo de la investigación el que potencia la rigidez y ensimismamiento de los Googleplex y los centros educativos. La consecuencias de ello, como bien detecta el sociólogo Richard Sennet, es que en este trazado mágico con el que la escuela busca potenciar los procesos de aprendizaje del alumnado –igual que los Googleplex-, “niegan un aspecto clave del trabajo creativo: los choques con la resistencia” (2019, p. 162). Dicho de otra manera, se han diseñado espacios «libres de fricción» en los que “el interior ha sido aislado, convertido en un dominio completo y autosuficiente; los controles y las resistencias de la realidad externa están excluidos de *ex profeso*” (2019, p.162). Esta creación de productos educativos «libres de fricción» puede extenderse más allá del diseño y construcción de espacios hasta el empleo e integración de las nuevas tecnologías que referimos en capítulos anteriores⁵⁵. En *Fuera de Clase*, Marina Garcés cuenta la siguiente anécdota:

Un amigo, profesor de creación audiovisual, me explicaba que ya hace unos años que se encuentra con que los estudiantes no saben partir de la página en blanco, que no pueden relacionarse con ella porque ya parte del menú de opciones que les ofrece el programa de edición del vídeo. Tienen en cuenta lo que el software les permite hacer para concebir sus proyectos creativos, sus historias, sus imaginarios (Garcés, 2016, p. 183).

Las innumerables opciones que facilitan el empleo del software, como le sucede a Sennett con la revisión gramatical de Microsoft Word, permiten “con unos pocos clics [...] hacer cualquier cosa, desde armar un poema a organizar el guion de una película”, pero éste nunca nos dará una solución imaginativa o inusual que se formule con un ¿y si? a cualquier error gramatical. “El problema estriba precisamente en el menú en sí mismo, que ofrece formas predeterminadas para cada función; solo se puede escoger lo que está en el menú” (2019, p.166).



Los efectos del empleo sin fricciones de las TICs pueden ser extendidos a los «kits de aprendizaje» curriculares y espaciales por los que se capitaliza y escolariza la creatividad. Así pues, de las palabras de Sennett y Garcés podemos concluir que la planificación y el sobrediseño tecnológico y educativo construye un mapa de lo posible en lo que la posibilidad de cambiar este horizonte de alternativas pre-concebidas que no se contempla. La pregunta ¿y si?, con la que el sociólogo enuncia la apertura a un espacio de posibilidades desconocidas, requiere otro concepto de creatividad, currículum y edificio que redefina los valores sobre los que se erigen.

4.3. LA CREATIVIDAD DES-ESCOLARIZADA. UNA PROPUESTA PARA REGENERAR VÍNCULOS CON LA ESCUELA

⁵⁵ Ideas desarrolladas, fundamentalmente, en el apartado 2.1. “Reparación y restauración: estrategias que neutralizan la transformación crítica de la institución”.

En los dos apartados previos veíamos algunas re-definiciones históricas y curriculares que ha sufrido el concepto de «creatividad». De ello podemos concluir que la actual asociación entre innovación y creatividad en el ámbito pedagógico –aunque no exclusivamente en él – es convencional, y por consiguiente, alterable. Este es el objetivo del siguiente capítulo: desde un nuevo paradigma de lo creativo –en base a las propuestas de Acaso, Camnitzer y Harris (entre muchos/as otros/as)- sentar las bases de una propuesta pedagógica dispuesta a cuestionar y subvertir las tendencias de ensimismamiento y rigidez que, como hemos argumentado previamente, aparecen en la institución. A diferencia del sistema de planificación cerrado que amuralla el aprendizaje exclusivamente en los procedimientos y arquitectónicas de la escuela, optamos por un sistema que *abra y regenere* la escuela. En este sentido, las estrategias o gestos de hackeo serán un buen aliado para repensar lo educativo desde el *quehacer* cotidiano de la comunidad y generar vínculos más libres y honestos para habitar la institución.

Frente a la capitalización de la creatividad, reivindicamos la liberación del concepto y su ejercicio de las garras de la mercantilización y tecnificación que ha sufrido en las nuevas definiciones curriculares, y la reducen a una reproducción de las alternativas que han sido contempladas como posibles en el *status quo*. Para ello, la creatividad debe distanciarse de la «empleabilidad», «adaptación», «anticipación a los cambios», «competitividad»⁵⁶ con las que se traduce en estándares de aprendizaje y criterios evaluables; y convertirse en un espacio que no puede ser definido antes de asistir a los modos de hacer con los que una comunidad intenta experimentar con «otros posibles». Este paradigma que Camnitzer denomina «socialismo de la creatividad» y nosotros, «creatividad anti-escolarizante», parte de una intervención concreta y contextualizada y proporciona un espacio para la experimentación de habilidades que articulen, des-articulen y re-articulen lo conocido para subvertir los sistemas de orden pre-existentes. Más en concreto, buscamos un lugar para ejercer la soberanía de la creatividad y la reflexión en los centros educativos, que permita desde estos principios re-definir la escuela. Anne Harris dirá sobre ello:

En contextos educativos dirigidos por la industria, la creatividad como innovación dicta imperativos de éxito y demanda productividad, objetivos que son contradictorios con la necesaria ralentización y apertura de las condiciones que requiere la exploración creativa. En tal muerte y ahogo del clima educacional la estandarización anula las oportunidades pedagógicas y creativas. Esta necesidad para volver a la pausa y la exploración entre estudiantes y profesorado, implica un movimiento no solo para entender la naturaleza real de la creatividad, sino también hacia una reconceptualización más sostenible de la educación y, efectivamente una

⁵⁶ Estas traducciones del concepto de innovación que se hacen en el currículo han sido extraídas de los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación que el Gobierno de Aragón dispone bajo la ley educativa vigente, para la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato.

desde la estética - una conexión entre creatividad y estética que abarquen todas las áreas de una exploración radical y arriesgada (Harris, 2014, p.66).

Así pues, nuestros objetivos quedan alineados con los principios del Art Thinking⁵⁷, y se traducen metafóricamente en este juego con los muros de la institución que propone Camnitzer: “es como cuando empujas la pared que te encierra y expandes el conocimiento, pero te encuentras con que la pared sigue ahí, solo que más corrida. Entonces, hay que correrla un poco más” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.465). Sin embargo, para que esta re-conceptualización no quede en palabras bien sonantes que aplaquen las ansias de cambio sin lograr transformaciones con aplicación real en los centros educativos, requerimos aclarar más nuestra posición.

Debido a la actual crisis sanitaria, el segundo periodo de prácticas correspondiente al Máster de Formación de Profesorado fue suspendido. Esta situación ha sido definitiva para redefinir la dimensión práctica del presente trabajo. Dado que no se ha desplegado como propuesta educativa llevada a cabo en el aula, ésta se ha vinculado a la investigación de dos formas. Por un lado, como una propuesta de principios que guiarían una posible y futura propuesta práctica coherente con la reflexión crítica abordada. Por otro, hemos desarrollado de manera transversal a la investigación y a este apartado del texto, una recopilación de proyectos-experiencias reales que han inspirado la postura asumida en este trabajo. Ambas dimensiones -que van a desarrollarse más en profundidad a continuación- son los modos en los que esta investigación se ha mantenido anclada a las posibilidades reales que permite el trabajo cotidiano en la institución.

La posible dimensión práctica que pueda deducirse de la presente reflexión crítica deberá responder a un sistema de planificación de *sistema abierto* basado en los principios del *Art Thinking*. Esta propuesta alternativa al sistema cerrado –descrito en apartados previos utilizando la referencia de Sennett- traduce además algunos de los principios de la agricultura regenerativa y los movimientos de soberanía alimentaria. Este marco de trabajo, en principio, ajeno a la experiencia de enseñanza-aprendizaje, encontrará conexiones fructíferas a partir de la doble estrategia teórica que proponen María Acaso desde la pedagogía, y Richard Sennett desde la sociología y la planificación ética de las ciudades del futuro.

En primer lugar, Acaso apuesta en su obra por lo que denomina «Pedagogías Regenerativas». Retomando las reflexiones de Ellsworth, la autora intenta distanciarse de las pedagogías críticas, un discurso que siguiendo sus palabras “llega y nos dice todo lo que está mal sin abrir caminos de posibilidad de esperanza ni de transformación: es un discurso masculino, patriarcal y autoritario” (Acaso, 2019, posic.1094). Frente a este acercamiento que prioriza la enunciación de las opresiones del *statu quo*, Ellsworth y el

⁵⁷ Para una referencia más extensa dirigirnos al capítulo de Justificación teórica del presente trabajo.

grupo Pedagogías Invisibles proponen “una aproximación a la pedagogía de tipo generativo o inventivista” (Acaso, 2019, posic. 1420) en el que se trabaje desde el marco y cuestionamiento de lo posible. De esta manera, se caracteriza por unir lo posibilitador, regenerativo y transformador, y por lo tanto, “nos invita a cambiar dando tiempo al proceso y creando, entre todos los involucrados, una comunidad de cambio” (Acaso, 2019, posic. 1420). Así pues, nuestro objetivo, como el de Acaso es proporcionar vías de trabajo que generen, prioritariamente, un lugar común y creativo en el que los implicados en él puedan re-pensar sus vínculos con la institución. La reflexión y la creación resultan complementarios en el intento de despertar un movimiento por la soberanía del aprendizaje y enseñanza en la que se reconfiguren vínculos más honestos con la labor que realizan los agentes y los espacios que habitan.

Bajo este propósito, la perspectiva de Sennett ofrece nuevas pistas para realizar traducciones concretas de los principios que persiguen las pedagogías regenerativas en los centros educativos. En concreto, nos será de ayuda la teorización de los «sistemas de planificación abierta o seminal» que hace en *Construir y habitar*; y que nosotros desplegaremos en tres puntos en los que abordaremos la importancia del *habitar*, las estrategias de *hackeo* o reconfiguración (en términos de Sennett) y la *forma-tipo*.

La característica principal de estos sistemas de planificación es que atienden al habitar como conocimiento válido y experto para decidir sobre aquello que se debe habitar. Desde este punto de partida, se facilitan relaciones más respetuosas con las necesidades de los sujetos y los entornos -caracterizadas por su *diversidad*. Algunos especialistas proyectan, curricular o espacialmente, estos principios en el concepto de «decisión», es decir, a través de votaciones democráticas entre opciones alternativas que han sido preconcebidas. Nuestra propuesta, al situar la creatividad anti-escolarizante en el centro, requiere de otras estrategias para *abrir* los ejercicios de planificación del acto educativo; de otra forma, cabría la posibilidad de que esta acción, por muy subversiva que sea, se integre en la escuela neutralizando o paralizando los procesos de reflexión constantes que exige la mutabilidad propia de un proceso de aprendizaje colectivo.

Así pues, frente a la reparación o restauración de aquellos elementos que suponen una crisis en la cotidianeidad de uso y tránsito, proponemos el *hackeo* y reconfiguración como estrategias para dinamizar la rigidez de sus estructuras. Con ello, “Si hay algo que no puede asimilarse al campo de lo ya conocido, la ruptura incita [...] a reflexionar sobre lo que ya se sabe” (Sennet, 2019, p.302). Dicho de otro modo, los presupuestos asumidos sobre la forma o función se deben disolver para repensar los supuestos que asumía su vínculo, y así, el *hackeo* no privilegia una nueva forma o función, sino la reflexión con la que queda libre de las formas concebidas por otros, y se puede convertir en un “inventor de formas”. Para que este ejercicio sea posible, no requerimos de estructuras sobre-diseñadas que determinen los usos y funciones –como en el caso del curriculum o las aulas de los centros educativos – sino modos en los que la planificación nos permita

adaptarnos y acompañar las nuevas necesidades que surjan en cualquier proceso. Para aclarar estas palabras, Sennett propone la agricultura como metáfora:

En la granja familiar, su yo rural se habría percatado de que la misma semilla sembrada en diferentes condiciones de agua, viento y suelo produce diferentes colonias de plantas [...]. Las semillas sirven como formas-tipo cuyas manifestaciones –las plantas- cambian de carácter en diferentes circunstancias. [...] Solo una forma incompleta, no realizada desde el comienzo –una semilla- tendrá tiempo suficiente para madurar adaptándose a su entorno. [...] La ecología de una granja es dinámica, no estática (Sennett, 2019, p.251).

Por ello, la forma-tipo es otro de los conceptos de este sistema de planificación abierta. Frente al prototipo, que “existe como forma ya construida, como demostración de lo que se puede hacer” (Sennett, 2019, p.247), la forma-tipo permite establecer condiciones para liberar la creatividad. La razón de ello no es la ausencia de planificación, no es un currículum o un espacio vacío, sino la proyección de estructuras guía que acepten como punto de partida la diversidad, mutabilidad y flexibilidad que requiere el acto educativo.

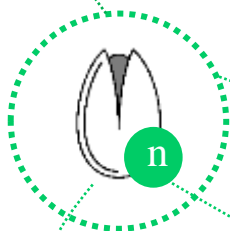
Para pensar prácticas concretas que traduzcan estos principios de apertura, arquitectónica y curricularmente en las escuelas, articulamos bajo la expresión «Semillero de Indisciplina» una serie de propuestas -que se han realizado en centros escolares de etapas y geografías diversas. Su objetivo principal es ofrecer un espacio de reflexión a través de semillas o formas-tipo que des-articulen y re-articulen las necesidades reales de la escuela desde el habitar cotidiano, honesto y respetuoso de los procesos y espacios. Su carácter de semilla referirá, en primer lugar, a este ejercicio de contextualización y adaptación necesaria que deberán realizar los in-disciplinados/os ante cualquiera de estas formas-tipo que se proponen. Y en segundo lugar, a la pretensión de alimentar esta recopilación inicial a partir de las técnicas de la conexión y el remezcla; de manera que una vez plantadas en espacios diferentes, desplieguen estas referencias bibliográficas y experienciales en direcciones muy diversas.

Lo que buscamos es que este hackeo que ha sufrido y puede sufrir el uso cotidiano de la escuela no se repare o restaure en propuestas que la dejen intacta, sino alimentar fricciones que dejen abierta la brecha del cuestionamiento para mover y conmover los centros educativos con los movimientos de la vida. En definitiva, se trata de inventar vías para liberar los espacios y los currículums de los supuestos inmóviles e inmovilizadores que alejan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la soberanía de los agentes implicados.



Mapa visual elaborado por mí.

Algunas aclaraciones



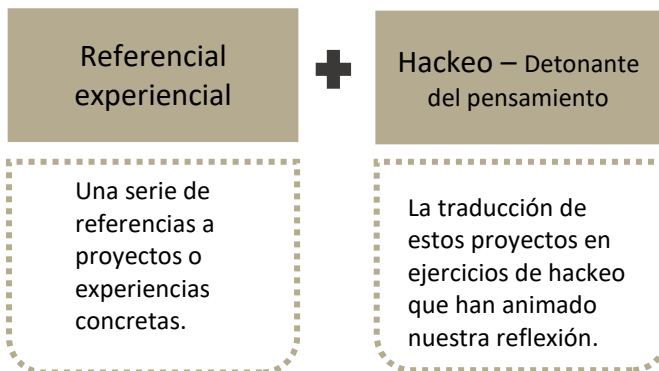
Hipervínculo que redirige a la experiencia en el Anexo con la que está ligada la Reflexión Crítica.

Indica que la reflexión crítica está en diálogo con alguna experiencia que la complementa

Número con el que está referenciada la experiencia el Anexo.

Esta recopilación de experiencias y proyectos se ha ido desplegando en el margen del texto. Cada semilla está vinculada a una ficha técnica adjunta en el Anexo a través de un número de referencia común.

Lo que proporcionan cada una de estas fichas son:



CONCLUSIÓN

La actual crisis sanitaria ha evidenciado en forma de brecha digital y de recursos materiales en los hogares, que los centros educativos siguen proporcionando un acceso más universalizado e igualitario al aprendizaje. Sin embargo, las dificultades que ha supuesto *trascender el aula*, nos invitan -como lo ha hecho el presente trabajo- a reflexionar críticamente sobre algunos de los supuestos escolarizantes de la institución. La nueva incertidumbre que parece caracterizar nuestras sociedades –y que va más allá de la situación excepcional provocada por el Covid-19 -, requiere ejercicios de des-escolarización. Se trata de buscar modos que cuestionen y conmuevan el sistema educativo dinamizando la división maniquea entre un dentro-fuera que dibuja con sus muros y procesos; y de los que derivan ciertas tendencias a la rigidez y ensimismamiento de sus estructuras. En este sentido, el presente trabajo ha articulado –bajo los principios metodológicos del Art Thinking y la planificación seminal abierta – una reflexión crítica situada y alimentada por una recopilación de propuestas. El diálogo entre ambas dimensiones ha intentado motivar vías con las que repensar la institución con mayor creatividad y apertura para que pueda acoger los movimientos de la vida y la comunidad.

ANEXO

Anexo I: Recopilación de fichas técnicas del Semillero de In-Disciplina

1

CELEBRAR EL APRENDIZAJE: Evalu-Parties para cualificar la evaluación

Referencia experiencial

María Acaso celebra EVALUparties. En ellas propone a sus alumnos y alumnas hackear los procedimientos de evaluación y alterarlos con una reunión de celebración con música y comida que favorezca el intercambio sobre los aprendizajes en la asignatura. “Durante esta, la profesora realiza entrevistas semiestructuradas a las alumnas de la asignatura, utilizando la investigación cualitativa como alternativa a la calificación cuantitativa y en la que juntas fijan la nota que el sistema las obliga a poner” (De Pascual y Lanau, 2018, posic.275). Para propiciar la reflexión de los estudiantes acerca de los mecanismos subjetivos de la evaluación, María Acaso y Carla Megías en la Universidad Tadeo Lozano (Bogotá), pidieron a los y las estudiantes que solo trajeran comida con forma circular. Esto permitía centrar la discusión sobre el proceso *de poner las notas* y, al mismo tiempo, fuera más fácil encontrar criterios comunes.



HACKEO- Detonante del pensamiento

Organizar una
celebración
requiere:

Planificar: En una fiesta debemos seleccionar además del lugar y la fecha, la música (oído), la comida y bebida (gusto/olfato) y la decoración (tacto/vista). Ahora bien, lo interesante es pensar o buscar los criterios que justifican cada una de estas decisiones. Las notas y criterios aparecen como un sistema de representación subjetivo cuando se intenta poner en común.

Celebración: un elemento característico de las fiestas actuales es el *fotocall* o *videocall*. ¿Por qué no utilizar este lugar como espacio para la reflexión distendida? Este proceso de evaluación -tomado de la experiencia de aprendizaje que se hizo en el proyecto “Ecosistema vegetal” del colectivo Pedagogías invisibles-, consiste en realizar una serie de entrevistas cortas a los participantes en torno a una serie de preguntas diseñadas o pre-diseñadas que permitan nuevos modos de expresión no verbal en la evaluación.

2 CO-PRODUCCIÓN: Transformar la co-evaluación en la generación cooperativa de conocimiento

Referencia experiencial

La referencia de este detonante del pensamiento ha sido la propuesta del artista Luis Camnitzer en la Sexta Bienal de Mercosur celebrada en 2007. Con ella intentaba cuestionar el modo en los que el aprendizaje sucede en los museos, y que suelen ser unidireccional, es decir, del o la artista o profesional experto/a hacia el transeúnte que los visita. Frente a esta relación vertical que proponen los procedimientos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, Camnitzer intentó hacer visible otro modo en el que ocurre el aprendizaje: el público enseña al o a la artista. En consecuencia, se logró evidenciar una nueva dirección horizontal en el que también acontece. Para ello, el artista tuvo que formular en pocas palabras el problema al que estaba enfrentando con su obra. Esos párrafos se pusieron en un muro cercano, de manera que la gente pudiera leerlos mientras observaba la obra. Los comentarios del público se introducían en bolsillos de plástico al que todo el mundo implicado tenía acceso. Se logró que el público se sintiera parte de la institución y generador de conocimiento en un lugar en el que habitualmente solo es enseñado.



HACKEO- Detonante del pensamiento

Se trata de articular modos en los que estos procesos de co-producción de conocimiento se pueden integrar en el aula. Una de las maneras facilitadas por Luis Camnitzer es el de utilizar uno de los muros vacíos de la clase para que los alumnos y alumnas puedan articular sus preguntas o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cualquiera que tenga acceso a ese espacio, pueda introducir sus comentarios en el casillero en forma de funda transparente que cuelga al lado. Las TICs pueden expandir estos procesos al conjunto de la comunidad educativa a través de la creación de plataformas de intercambio de conocimiento como puede ser un blog, una wiki, una red social, etc.

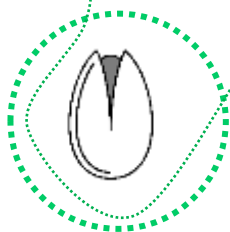
3

¡ESTO ES UN ASALTO!: Intervenciones para habitar la escuela

Referencia experiencial

Rosa Alonso y Emma Manso, profesoras de la Educación Secundaria Obligatoria cuentan en *Pedagogías invisibles* una experiencia desarrollada en el curso académico 2011/2012 inspirada en la publicación del proyecto Post-it City: Ciudades ocasionales. "Post-it City es una exposición/acción desarrollada en numerosas ciudades, donde artistas de diferentes nacionalidades investigan sobre ocupaciones ocasionales del espacio público desarrolladas por parte de una ciudadanía que adapta la calle a sus necesidades" (Pedagogías invisibles, 1896). Lo que estas dos profesoras hicieron fue aplicarlo al instituto donde impartían docencia intentando motivar una reflexión sobre problemáticas que derivan del habitar del espacio cotidiano y de las que podían surgir acciones de conquista temporal y subversión del espacio escolar. Bajo este objetivo, se invitó a la comunidad educativa a repensar si el instituto era o no un espacio democrático y libre. Tras este debate, los y las estudiantes confeccionaron posibles acciones y motivos relevantes para llevarlas a cabo. Para ello, primero se realizó un acercamiento al proyecto realizado en Post-it City; posteriormente, se habló sobre el modo de abordar el proyecto, y finalmente, se realizaron y registraron visualmente algunas de las acciones.

HACKEO- Detonante del pensamiento



Aplicar el programa Post-it City a nuestros centros educativos. Se trata de pensar algunos de los espacios comunes (y la diferencia con los no comunes) de nuestros centros educativos, reparando en sus diseños, en cómo nos comportamos en ellos, la forma en la que hablamos o no hablamos, en la que tenemos acceso libre o no, etc. Así pues, el ejercicio de visualidad que permitía el Finder puede ser una herramienta interesante para esta reflexión desde la que se propondrá un proyecto para ocupar temporalmente los espacios con acciones disruptivas que subviertan o evidencien los usos comunes que imponen estos espacios.

Para más información sobre el proyecto:
<http://www.ciutatsocasionals.net/homepage.htm>.

4

COOPERATIVA DE APRENDIZAJE: El currículum como un tablón de anuncios

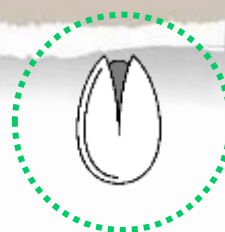
Referencia experiencial

La inspiración de esta propuesta son las palabras de Isidoro Valcárcel Medina en *Espíritu de Aprendiz y otros escritos*, donde sugiere el intercambio de un tablón de anuncios como el adecuado para que acontezca el aprendizaje. También Illich hacía referencia a algo similar cuando teorizaba la trama educativa como la alternativa a los «embudos educativos» con los que comparaba el currículum en cuanto producto acabado y mercancía. Con este detonante del pensamiento intentamos reflexionar sobre algunas de las preguntas que laza el Válcárcel, pero que podrían también deducirse de *La sociedad desescolarizada*, y con las que liga este símil:

“¿Por qué la gente cree que no puede aprender sin maestro? ¿Por qué la enseñanza solo se difunde sobre soportes previamente calificados como respetables? ¿Por qué solo se aprende de lo programado y no de lo encontrado?” (2018, p. 16) Y unas páginas después: ¿Todo lo que queremos aprender se enseña? ¿Conocemos todos los posibles maestros de habituales o insólita materias? ¿Nadie hay que quiera conocer mis secretas habilidades para tal o cual cosa?” (2018, p. 18).

HACKEO-

Detonante del pensamiento



Frente al término genérico Aprendizaje Cooperativo para referirse en el currículum al aprendizaje con-desde los otros y otras, proponemos la constitución de una Cooperativa de aprendizaje a través del pequeño gesto de añadir un corcho al aula.

Reubicando el concepto de cooperativa en el contexto escolar, éste posibilita la constitución de una asociación de personas unidas voluntariamente para administrar y gestionar democráticamente el aprendizaje. La propuesta consiste en generar un espacio de intercambio de saberes o técnicas que *nunca serían aprendidos en el aula o de la forma en la que nunca serían aprendidos en el aula*. Para dicho intercambio, la habilitación de un corcho material es una opción viable, al igual que lo sería la habilitación de una página en una red social gestionada conjuntamente por profesorado y alumnos/alumnas o un blog de carácter educativo. El fin es facilitar el doble movimiento que permita repensar otros modos en los que acontece el aprendizaje más allá de los procedimientos diseñados por la institución.

Este doble movimiento puede estar caracterizado por:

- La oferta de temas que se estén trabajando en clase para que profesores y profesoras de otras materias, padres, madres, profesionales de la localidad o alumnos y alumnas de otras clases o de la misma, puedan ofrecerse para abordarlo con una propuesta metodológica diferente a la del aula.
- La oferta de saberes, temas, proyectos que no se aprenderían en un aula (en tanto que no se contemplan en el currículum oficial y, por lo tanto, de la programación de aula del profesorado) pero han despertado interés en la práctica real.

5

LOS ORDENADORES SON PARA UTILIZARLOS: Repensar el uso de las TICs en los procesos de

Referencia experiencial

Este hackeo ha sido sugerido por las conclusiones de Alberto Marrodán recogidas en el libro *Pedagogías invisibles* (2018) sobre la puesta en marcha del proyecto «Esto no es una clase». Esta investigación-experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (entre 2011 y 2012), para “buscar qué arquitecturas pedagógicas son las más adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad del siglo XXI” (2018, posic.2586). Durante este periodo, María Acaso, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán, recorrieron los espacios en busca de maneras en las que crear una comunidad de aprendizaje real -más allá de la clase tradicional-; y en él encontraron resistencias que detonaron el pensamiento. Aunque todas las reflexiones son reveladoras y han servido de inspiración para otros hackeos, aquí nos centraremos en el currículum oculto que determina el uso e integración de las TICs en el aula. Marrodán dice al respecto:

Con el uso de imágenes proyectadas, al hacerlo en un solo lugar, nos dimos cuenta de que la posición central la ocupaba la proyección y de que quien tenía el ordenador poseía el poder y, a su alrededor, se creaba una especie de “aura”: los estudiantes siempre se alejaban de esa persona dejando una silla de por medio. Para solucionar esto decidimos colocar el ordenador en el centro de la sala, para entre todos, docentes y estudiantes, proponer los contenidos, buscándolos en Internet y analizándolos, también entre todos (Acaso, 2018, p.2661).



HACKEO- Detonante del pensamiento

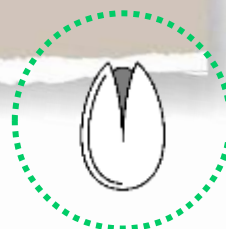
Se trata de reflexionar sobre la distribución de poder que hacemos en el aula en función de la organización espacial y uso de los dispositivos tecnológicos. Aunque la experiencia a la que hemos hecho referencia se centró en el proyector y el ordenador, nosotros proponemos otras vías de trabajo en direcciones similares. Una opción es potenciar una reflexión creativa sobre usos posibles de las pizarras digitales que cuelgan con poco uso en la mayor parte de centros públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Otra, es repensar la disposición del espacio en la llamada «aula de informática» (cada alumno o alumna con su ordenador, en filas que impiden ver a los compañeros y compañeras, y que dificultan el intercambio de conocimiento) para desvelar qué uso hacemos de las TICs en el aula y en qué modo favorecen los objetivos que el currículum oficial establece que deben lograrse de acuerdo a esta competencia clave.

6 QUEREMOS UNA HABITACIÓN PROPIA: Reflexionar sobre modos de habitar el espacio aúlico

Referencia experiencial

Las referencias de esta experiencia son múltiples. Por un lado, está el proyecto de investigación-experiencia «Esto no es clase», realizado en la Universidad Complutense de Madrid por María Acaso, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán; las demandas de Virginia Wolf en *Una habitación propia*; y finalmente, los proyectos de intervención del espacio que lleva a cabo el colectivo Basurama¹, “dedicado a la investigación y producción cultural que ha centrado su área de actuación en los procesos productivos, la generación de desechos que estos implican y las posibilidades creativas que suscitan estas coyunturas” (Acaso, 2017, p.185).

HACKEO- Detonante del pensamiento Estrategias para intervenir el aula



Análisis visual

Esta iniciativa parte de las actuales propuestas en las que el espacio aparece como el «Tercer Profesor. Este ejercicio propone una reflexión sobre los elementos visibles e invisibles que favorecen el aprendizaje. Para ello, proponemos trabajar con una foto, un dibujo, una descripción detallada de los lugares en los que normalmente realizamos ejercicios de concentración o aprendizaje, bien sea nuestra habitación, nuestro salón, cocina, etc. Es importante que el análisis se concentre en los elementos disruptores o potenciadores de estas actividades.

Análisis comportamental

Ahora el análisis se centrará en el cómo llevamos a cabo estos ejercicios, es decir, si piensas andando por la habitación, si necesitas silencio, si comes o tomas té o café mientras estudias, si necesitas cascos, etc. Además de entendernos mejor a nosotros mismos, la puesta en común de estas conclusiones movilizarán un espacio de negociación de condiciones para mejorar el aprendizaje colectivo en el espacio aúlico.

Intervención del espacio

En este punto puede que los límites presupuestarios vuelvan imprescindibles las intervenciones propuestas por Basurama. Para facilitar este punto, recogemos algunas iniciativas que se realizaron en el proyecto «Esto no es una clase» para transformar el aula en un espacio de reunión que favoreciera la actividad del profesorado y alumnado:

Además de la reorganización de las sillas y de prácticamente prescindir de las mesas, los estudiantes crearon unos sillones mediante el uso de palés, bolsas de basura, papel y unos elementos de los que se iban a deshacer en la clase de escenografía y que representaban unos sobredimensionados panes con tomate de un metro por metro y medio. De esta manera se consiguió que el ambiente fuese mucho más relajado e ir poco a poco pasando de la clase a la reunión. Asimismo se decoraron las paredes desde el primer día para reapropiarnos del espacio y hacerlo más agradable. Se comenzó por pegar en la pared del fondo unos platos de plástico en los que cada uno habíamos dibujado o escrito un concepto que de algún modo nos representara. Los estudiantes crearon un friso que pegaron encima de la puerta e hicieron un cartel para poner en su parte exterior con el título “Esto no es una clase”. (Acaso, 2018, posic.2661).

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2011). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós. [Edición digital].

Acaso, M. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Edición de Kindle.

Acaso, M. (2020, 25 de marzo). Coronavirus: Por qué tanto papel higiénico no podía ser bueno. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-03-27/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno.html>.

Acaso, M. (22 de enero de 2015). María Acaso: “Tenemos que devolver el placer a las aulas”. [Entrada en un blog]. Recuperado de <http://blog.tiching.com/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-las-aulas/>.

Adamie, I. (2010) El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En Piscitelli, A., Adamie, I., y Binder, I. (Coords.). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 21-33). Barcelona: Ariel.

Bernal, J. L., Cano, J., Lorenzo, J. (Coords.) (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.

Bishop, C. (2016). Proyectos pedagógicos: ¿cómo hacer vivir una clase escolar como una obra de arte?. En Bishop, C., *Infieros artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría* (pp. 381-431). Ciudad de México: Taller de ediciones económicas.

Bosch, R. (2019). Motivando a los alumnos con el diseño escolar. *Rutas Maestras*, 25, 66-70. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/motivando-a-los-alumnos-con-el-diseno-escolar.pdf>.

Burke, C., y Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like. Children and young people's reflections on an education for the 21st century*. New York: RoutledgeFalmer.

Burke, C., y Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.

Camacho, A. (2017). La Arquitectura Escolar: Estudio de Percepciones. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 31-56. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.002>.

Camnitzer, L. (20 de febrero de 2018). Hacia un socialismo de la creatividad. [Entrada en el blog [esferapública]]. Recuperado de <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/>.

De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Fuencarral: Los Libros de la Catarata. Edición de Kindle.

Efland, A .D. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol.II). México: Siglo Veintiuno.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2020). El contratiempo de la emancipación. En MACBA y AECID. Seminario PEI Abierto: Aprender a imaginarse. Segunda Jornada del Seminario Sobre Pedagogías y Emancipación. Llevado a cabo en Barcelona. Extraído de <https://www.medialab-prado.es/documentos/el-contratiempo-de-la-emancipacion-marina-garces>.
- García, F. (2015). El fantasma de lo común. Errores que desvelan posiciones arquitectónicas. En Quesada, F. (Ed.), *Comunidad. Común. Comuna*. (pp. 187-207). Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Harris, A. M. (2014). *The Creative Turn: Toward a New Aesthetic Imaginary*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Harris, A. M. (2016). *Creativity and Education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Harris, A. M. (2019). Learning is Such Sweet Sorrow. *International Review of Qualitative Research*, 12(1), 5–16. <https://doi.org/10.1525/irqr.2019.12.1.5>.
- Harris, A. M., & De Bruin, L. (2018). An international study of creative pedagogies in practice in secondary schools: Toward a creative ecology. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 15, 1-21. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15505170.2018.1457999>.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- Kenning, D. (2019). Art world strategies: neoliberalism and the politics of profesional practice in fine art education, *Journal of Visual Art Practice*, 18(2), 115-131. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14702029.2018.1500112>.
- Kent, C., y Steward, J. (2019). *Observar, Conectar, Celebrar. Las enseñanzas sobre creatividad de Sister Corita*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lacol arquitectura cooperativa. (2018). *Construir en colectivo: participación en arquitectura y urbanismo*. Barcelonal: Pol.Ien Edicions.
- Lanau, D., y López, N. (Coord.). (2017). *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Fuencarral: Los Libros de la Catarata.
- Museo Reina Sofía (Ed.). (2019). Gira. *Colección Desaprender*, 1. Extraído de <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/gira>.
- O'Doherty, B. (2011). *Dentro del cubo blanco: ideología del espacio expositivo*. Murcia: CENDEAC.

Orr, D. (1991). What Is Education For? Six myths about the foundations of modern education, and six new principles to replace them. *Context Institute*, 27(53), 52. Recuperado de <https://www.context.org/iclib/ic27/orr/>.

Pedagogías Invisibles. (2 de mayo de 2020). Una propuesta de contagio. [Entrada en un blog]. Recuperado de <http://www.pedagogiasinvisibles.es/unapropuestadecontagio/>.

Piscitelli, A. (2010) Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook. En Piscitelli, A., Adamie, I., y Binder, I. (Coords.). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 21-33). Barcelona: Ariel.

Salaverria, A., Villelvarcomeu, B., y Ribas, M. (Ed.). (2011). *Desacuerdos nº6: Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español. Educación*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Sennet, R. (2019). *Construir y habitar: ética para la ciudad*. Barcelona: Anagrama.

Stenhouse, L. (2003). Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre el Curriculum. *Docencia*, 21, 28-37. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/50185693/aportes-de-l-stenhouse-a-la-reflexion-sobre-revista-docencia>.

Valcárcel, I. (2018). Espíritu de aprendiz. En Valcárcel, I., *Espíritu de aprendiz y otros escritos* (pp. 13-24). Logroño: Pepitas de calabaza.

Vilar, G. (2007). *Desartización. Paradojas del arte sin fin*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Zemos98. (2012). *Educación expandida*. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf.